COORDINACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA

Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica

Educación, Ruralidad y Multiculturalidad:

Rutas para el Abordaje de la Diversidad Cultural en la Escuela Rural

CECC/SICA
Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana

JE MAINTIENDRAI

Pedro Us Soc

VOLUMEN 51

COORDINACIÓN EDUCATIVA Y CULTURAL CENTROAMERICANA

Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica

Educación, Ruralidad y Multiculturalidad:

Rutas para el Abordaje de la Diversidad Cultural en la Escuela Rural

CECC/SICA
Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana

Pedro Us Soc

VOLUMEN 51

379.173
U84e Us Soc, Pedro
Educación, ruralidad, multiculturalidad : rutas para el abordaje de la diversidad en la escuela rural / Pedro Us Soc. – 1ª. ed. – San José, C.R. : Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA), 2012.
185 p. ; 28 x 21 cm. – (Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica, n. 51)

ISBN 978-9968-633-58-1

1. Educación rural. 2. Escuela rural. 3. Cultura I. Título.

CREDITOS

La elaboración y publicación de esta colección fueron realizadas con la contribución económica del Gobierno Real de los Países Bajos, en el marco del **Proyecto Mejoramiento de las Condiciones Académicas y Técnicas en que se Llevan a Cabo los Procesos de Formación Inicial de Docentes para Atender la Educación Inicial y la Educación Primaria o Básica en la Región Centroamericana y la República Dominicana.**

MARÍA EUGENIA PANIAGUA PADILLA
Secretaria General de la CECC/SICA

GILBERTO ALFARO VARELA
Director del Proyecto.

JUAN MANUEL ESQUIVEL ALFARO
Co-Director del Proyecto

LISBETH ETELVINA SON SIMÓN
CESAR ARMANDO SON SIMÓN
Diseño Gráfico del Texto

PEDRO US SOC
Autor de la Obra

PEDRO US SOC
Revisión Lingüística y de Estilo Pedagógico

GRACE ROJAS ALVARADO
Revisora y Asesora de Contenido

ARNOBIO MAYA BETANCOURT
Coordinador y Asesor de la Edición Final

Para la realización de esta publicación, se ha respetado el contenido original, la estructura lingüística y el estilo utilizado por el autor, de acuerdo con el contrato firmado para su producción por este y la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

PRESENTACIÓN

Han transcurrido aproximadamente dieciséis años desde cuando **la Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CEEC/SICA)** empezó a desarrollar, un diagnóstico de la formación inicial de docentes, que derivó en el Proyecto "Apoyo al Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica" (1999-2003), que continua después con el **"Proyecto Consolidación de las Acciones del Mejoramiento de la Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica"** (2006-2010) y que deriva en la ejecución de un tercer proyecto: Mejoramiento de las condiciones académicas y técnicas en que se llevan a cabo los procesos de formación inicial de docentes para atender la Educación Inicial y la Educación Primaria o Básica en la región de Centroamérica y la República Dominicana (2010-2012), todos auspiciados por una generosa contribución de la Cooperación Internacional del Gobierno Real de los Países Bajos.

En este proceso dicha cooperación ha acompañado a la CEEC/SICA con logros muy significativos en varias acciones específicas, que se han estado fortaleciendo con el desarrollo del último proyecto. Estos logros pueden resumirse de la siguiente forma:

1. Desarrollo de perfiles nacionales y regional del docente de la Educación Primaria o Básica.

2. Desarrollo de perfiles nacionales y regional de formador de docentes de la Educación Primaria o Básica

3. Donación de laboratorios de cómputo, que se han denominado Educ@centros, en escuelas formadoras de docentes en todos los países de la Región

4. Programa de Capacitación en TICS, con el curso "La Pieza que falta es usted", para los profesores de las escuelas formadoras de docentes, con base en los laboratorios instalados. Además, cursos y asesoría para los encargados de los laboratorios.

5. Desarrollo de un programa de Maestría en Educación y ejecución de dos o más promociones en cada uno de los países miembros de la CECC/SICA, con un número de graduados cercano a cuatrocientos.

6. Desarrollo de diversos cursos en el área de la evaluación y la investigación educativa dirigidos a profesores de las escuelas formadoras de docentes, funcionarios de centros de investigación de las universidades y funcionarios académicos de los ministerios de educación.

7. Financiamiento de más de 40 proyectos de investigaciones que han sido ejecutadas por centros de investigación de las universidades. ONG´s y por unidades de los ministerios de Educación.

8. Financiamiento de más de 20 propuestas innovadoras en la formación inicial de docentes de educación primaria y preescolar y en el empleo de las TICS para fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Relacionado con el tercer componente del proyecto original: Producción de Recursos Educativos para el Mejoramiento del Desarrollo del Currículo de Formación Inicial de Docentes de la Educación Primaria o Básica y con el segundo componente del proyecto desarrollado entre 2006 y 2010, con la participación de autores y autoras de los Países Centroamericanos la CEEC/SICA planificó, desarrolló, publicó y distribuyó una Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica, conformada, inicialmente por 36 volúmenes, que se completó a 50 libros, en que tuvieron representación los principales temas curriculares y técnico-pedagógicos que se determinaron como significativos y necesarios para apoyar con contenidos y prácticas pertinentes, el proceso de formación inicial de docentes.

Como resultado del análisis de los estudios curriculares que la CEEC/SICA ha realizado para la educación primaria o básica de Centroamérica y República Dominicana y la información proporcionada por los demás programas del segundo proyecto, especialmente el relacionado con el Perfil del o de la docente, así mismo, de la acogida que en los países tuvo la Colección, la Organización consideró importante complementar la Colección con 10 nuevos títulos, como parte del primer componente del Proyecto actual, que son los que ahora estamos presentando.

Para complementar la Colección se identificaron, mediante un proceso de consulta a formadores de docentes de toda la región, temas de clara actualidad y pertinencia pedagógica como: Multiculturalidad en la escuela rural, Educación para la formación en derechos y deberes ciudadanos: Educación Cívica, Principios filosóficos y epistemológicos que sustentan el ser docente, Desarrollo de capacidades metacognitivas y del pensamiento crítico en la Educación Primaria o Básica, Estrategias para la resolución de conflictos y de la violencia en contextos educativos, Teoría curricular para la Educación Primaria o Básica y Fundamentos de la Educación Inicial

Otro hecho que cabe destacar es que para desarrollar estos nuevos temas complementarios, se siguieron los mismos lineamientos dados para ésta como son que los textos fueran elaborados por autores y autoras de reconocida solvencia profesional y experiencial de los países miembros de la institución o que han tenido una amplia experiencia de trabajo en la región, que para lograr su mejor calidad cada obra contara con jurados especializados, que el tratamiento de los temas tuviera visión centroamericana y de la República Dominicana, que los temas seleccionados fueran significativos, pertinentes y

necesarios para la orientación de la educación primaria o básica de la Región y que, sin que las obras perdieran la unidad en los rasgos característicos de la colección, cada autor o autora tuviera libertad metodológica para hacer de su obra una propuesta didáctica, innovadora y creativa.

Consideramos que los planteamientos para producir estos materiales educativos han tenido una acertada aplicación por todos los autores y autoras y por las demás personas que han contribuido a los mismos, por tal razón presentamos dichas obras complementarias con mucho beneplácito y con la seguridad de que serán acertadas en la contribución que harán a la calidad de la formación inicial de los y las docentes centroamericanos y de la República Dominicana y, finalmente, a la calidad misma de la educación primaria o básica de la Región, como corresponde al compromiso organizacional y estatutario de la CEEC/SICA. Nos complace, también, señalar que estas diez nuevas obras estarán disponibles, en la Biblioteca Virtual como parte de la Colección Pedagógica en el sitio web: www.ceducar.info.

No podemos dejar de ser reiterativos en nuestro agradecimiento a todas las personas que contribuyeron con estas nuevas obras de la Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica y, especialmente, al Gobierno Real de los Países Bajos por su siempre bien valorada Cooperación con que hizo posible este nuevo aporte educativo.

MARIA EUGENIA PANIAGUA
Secretaria General de la CEEC/SICA

No habría posibilidad de reelaborar una cosa según el deseo si el mundo fuera cerrado, lleno de hechos fijos e, incluso, consumados. En lugar de ello, hay simplemente procesos, es decir, relaciones dinámicas en las que lo que ha llegado a ser no se ha impuesto totalmente. Lo real es proceso, y éste es la mediación entre presente, pasado no acabado y, sobre todo, futuro posible.

Ernst Bloch, El principio esperanza, T1

Educar es un acto de fe en el futuro. Creer que siempre es posible construir un futuro mejor es lo que constituye el incomparable poder de los educadores de la sociedad.

José Bernardo Toro, 7 Saberes para la educación en la convivencia social

Vivimos ahora gracias a los que ya han pasado. Por ello, nuestra misión es sostener la vida de las futuras generaciones. Somos una escala entre el pasado y el futuro, para seguir manteniendo el milagro de la vida humana, siempre en interacción amorosa con la naturaleza toda. Este es el sentido de nuestra misión como personas, familias, colectividad, pueblo.

Cochoy et al, La cosmovisión maya

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

El vivir bien: la utopía por construir desde la educación

Soy feliz
por la niñez
del mundo venidero,
y lo procuramos
a grandes voces,
llenos de júbilo universal.

(Retorno a la sonrisa, Otto René Castillo,
Poeta revolucionario guatemalteco)

En todos los tiempos, en cualquier lugar del planeta, los seres humanos han manifestado siempre lo que podríamos llamar su vocación de perpetuidad. Pero no solo biológica, sino, sobre todo, una perpetuidad en crecimiento y en perfeccionamiento constantes, hacia lo que las abuelas y los abuelos mayas denominaban una útil existencia, caracterizada por un caminar en mucha paz, con caminos planos. O lo que Jesús de Nazareth consideraba una vida en abundancia. O las distintas utopías que representan la búsqueda de la máxima felicidad en las distintas culturas.

La idea de progreso que prevaleció hacia finales del siglo XIX, pregonaba que "todo futuro sería mejor", y la revolución de la ciencia aparecía como la panacea para acabar con todos los males de la humanidad. Las religiones, por su parte, parecían haber acercado el cielo a la tierra, tanto que muchos adeptos a ellas han llegado a vivir sus vidas aislados de la realidad, y parecían no verse más afectados por las distintas situaciones de la vida…

Durante su historia, sin embargo, la humanidad no ha podido alcanzar ese estado. Ha pervivido, sí, pero su historia ha estado llena de tristeza, dolor y muerte. Desde las personas que sufren en un lecho de enfermo, incluso por enfermedades curables, hasta los cientos y miles de hombres y mujeres que han caído y siguen cayendo sobre los altares de las múltiples idolatrías, desde los de los pueblos del Oriente Antiguo, hasta las modernas ubicadas en las hogueras de la Inquisición, en campos de concentración o en los campos de guerra, a causa de los muchos conflictos alrededor del mundo.

Así que, ni la idea de progreso resistió más allá de las grandes conflagraciones mundiales del siglo XX, ni la ciencia ha eliminado los males de la humanidad, ni el cielo está tan cerca de la tierra… Y el sueño de vivir bien, no termina de concretarse, aunque su poder utópico sigue siendo un potente motor de búsqueda y de construcción en países como los de América Latina, en los cuales elevados porcentajes de sus poblaciones viven con menos del equivalente a un dólar

estadounidense por día. El poder utópico del sueño de vivir bien, sin embargo, carece de sentido si los diferentes sujetos colectivos, no concretan en la praxis sus ideales. Algo así como advierte Eduardo Galeano, sobre la función de la utopía: impulsar a la gente a caminar ("La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.").

El pensamiento utópico sigue siendo necesario. En los países centroamericanos, en la República Dominicana, en toda América Latina, lo es más, dadas las condiciones de vida que deja a altos porcentajes de población de nuestros países fuera de los beneficios del desarrollo. Es decir, fuera de condiciones mínimas para la felicidad, para el vivir bien.

Pese a estas condiciones, nuestros pueblos, nuestras sociedades, o algunos de sus sectores, se niegan a aceptar éstas como invariables. Y basados en pensamientos sociopolíticos siempre abiertos al futuro y enraizados en sus mitos originarios, han marcado la historia de esta región, desde 1492, con las huellas de múltiples procesos de recuperación de la dignidad y la observancia de derechos políticos, en cuanto que miembros de sociedades democráticas y multinacionales.

En línea con estas reflexiones, y en referencia a algunos aspectos de la vida política, social, económica y étnica de nuestros países, como educadores debemos constatar que América Latina está lejos de constituir una región económica, social y culturalmente uniforme. Internamente, es un conjunto sumamente heterogéneo e inequitativo: los países que conforman la región tienen distintas dimensiones poblacionales, geografías diferenciadas y ofrecen a sus pobladores condiciones de vida muy distintas en razón de su situación económica, su composición étnica, sus niveles de modernización y sus niveles de desarrollo.

Igual, es necesario recalcar que en los países de la América Central la población rural representa todavía una proporción por encima del 40% de su población total. El caso más relevante es Guatemala, que tiene un 60% de su población en zonas rurales. Las áreas rurales de Centroamérica y República Dominicana, muestran muchas particularidades. Sin embargo, hay que mencionar también que dichas zonas muestran similitudes, como el hecho de que albergan a las poblaciones más pobres de cada país y, en muchos casos, a los pueblos originarios.

Esta última característica tiene múltiples implicancias para los distintos sujetos políticos, sociales y culturales de cada país. Entre otras, por ejemplo, la dispersión poblacional y las consiguientes distancias dificultan las posibilidades de dotación de recursos. O simplemente no se ven, porque la mirada política no va más allá de los sectores urbanos.

En educación, cada una de estas situaciones significa serias limitaciones para la población. Baja cobertura, mala calidad, insuficiencia de recursos, una función docente por debajo de la calidad deseada, bajo rendimiento, deserción, analfabetismo… En las comunidades rurales, los efectos negativos son muchos y

más graves. Para los propósitos de este trabajo, nos referiremos a algunos, tales como: invisibilización de las características sociales, étnicas y culturales, lo que conduce a una escuela desligada de su realidad y poco relevante en orden al mejoramiento pertinente de la calidad de vida.

La escuela en las comunidades rurales, se desempeña en este cruce sociológico-histórico-geográfico. En muchas de ellas, encontramos docentes comprometidos, conscientes de su papel no sólo pedagógico sino histórico con respecto a los procesos comunales. Pero en no pocas, habrá también docentes que se conforman con hacer bien su trabajo en el aula, concentrados en el cumplimiento de las indicaciones curriculares, sin nexos sustantivos con la vida comunitaria. Incluso los habrá también quiénes quisieran involucrarse más con el desarrollo, pero no tienen mayores elementos para hacerlo efectivamente.

La formación docente es clave para ello. Con ese propósito se escribe este libro. Esto es, facilitar información y actividades que permitan a las y los nuevos docentes comprender la realidad de las zonas rurales en nuestros países, especialmente su diversidad cultural, y el valor de la cultura como base del capital social con que dichas zonas cuentan. Asimismo, desarrollar sus habilidades para el análisis crítico y la propuesta de vías pertinentes para contribuir a la transformación de dicha realidad desde la escuela.

La primera unidad es una aproximación conceptual a la ruralidad. Así como una caracterización crítica de la situación natural, social, económica, política y cultural de las comunidades rurales en la Región (Centroamérica y República Dominicana). Incluye la referencia a algunos de los principales factores que explican histórica y sociológicamente el estado de cosas, como la globalización, la colonialidad y las multidimensionales exclusiones sociales, que afectan el desarrollo local, regional y nacional de cada uno de nuestros países.

La segunda, es un recorrido sociodemográfico por las comunidades rurales de los países de Centroamérica y la República Dominicana. Una somera descripción de la población rural, de sus componentes étnicos, de sus condiciones sociales de existencia y de satisfacción de sus necesidades básicas, así como de elementos propiamente estadísticos y de composición de la población en general. Se incluyen reflexiones sobre el surgimiento de lo que se ha venido llamando la nueva ruralidad, y las nuevas posibilidades que la misma abre para la visibilización de la diversidad cultural.

En la tercera unidad, se hace una revisión de la diversidad étnica, cultural y lingüística de la región. Además de consignar información sobre la diversidad de las comunidades rurales, se revisan algunas razones históricas y antropológicas de la situación actual de las relaciones interétnicas e interculturales en los países de la región. Importante aquí, es la referencia a algunos elementos básicos de las culturas existentes en las comunidades rurales. Y a los aportes que pueden significar, como parte del capital social, para el mejoramiento de la calidad de vida de las mismas.

La última unidad, va directamente a las escuelas ubicadas en comunidades rurales. La discusión sobre las mismas, se hacen no sólo desde el punto de vista educativo, o de las pedagogías tradicionales. Además de hacerlo así, se contempla la escuela desde las perspectivas política, social y filosófica. Incorporamos para el efecto, un concepto propio de la filosofía latinoamericana: la pedagógica, entendiendo como tal la práctica de la escuela vinculada con el mundo antropológico, político, social y económico. Sobre esa base, proponer algunas líneas orientadoras para abordar la diversidad cultural desde la escuela, en el desarrollo curricular local, en el enfoque de los materiales educativos y en la formación inicial docente.

Con el aporte de las herramientas propuestas, abonamos a la construcción del futuro de cada una y cada uno de los niños centroamericanos y dominicanos. Considerándolos sujetos en proceso de formación para la construcción del vivir bien, para sí mismos, para su familia, para sus comunidades y para sus respectivos países, desde sus especificidades sociales y culturales.

Objetivo de la obra

Pensando en todo lo dicho, esta obra se escribe con el objetivo de: Facilitar a las y los docentes de educación inicial y la educación primaria o básica del área rural de Centroamérica y la República Dominicana, los elementos antropológicos, epistemológicos, axiológicos y pedagógicos para establecer una relación adecuada entre las características, necesidades y problemas de las comunidades rurales y la función transformadora de la educación, tomando como base el carácter multiétnico y multicultural de los países de la región.

La propuesta metodológica

Para la aplicación de este libro en la formación inicial docente, se proponen actividades didácticas, individuales y grupales. Las actividades didácticas tienen el propósito de facilitar la adquisición de los conocimientos nuevos por parte del estudiante, o reforzar aquéllos que ya posee sobre la temática de este libro. Las posibilidades metodológicas para ello serán tantas como posibilidades creativas tenga el docente o situaciones particulares haya en el medio que requieren de respuestas particulares.

Las sugerencias que se hacen aquí, por tanto, son sólo eso: sugerencias. Están pensadas especialmente para cuando se utiliza el libro como recurso de autoaprendizaje por parte de los docentes en formación o en círculos de discusión para docentes en servicio. Por el contrario, cuando el profesor utiliza el libro como recurso en el aula, podrá aplicar la metodología que prefiere para su mejor aprovechamiento.

I UNIDAD

Ruralidad en Centroamérica y República Dominicana: Una aproximación conceptual



Esta primera unidad es una aproximación conceptual a la ruralidad. Incluye la referencia a algunos de los principales factores que explican histórica y sociológicamente el estado de cosas, como la colonialidad y las multidimensionales exclusiones sociales, que afectan el desarrollo local, regional y nacional de cada uno de nuestros países y que encuentran su expresión más deshumanizante en la pobreza y la extrema pobreza.

No pueden pasarse por alto los efectos de la globalización, fenómeno que no es objeto ni de reflexión ni de análisis teórico en nuestras sociedades, salvo en ciertos círculos como los académicos o algunos vinculados con diversos procesos sociales. Lo mismo que el de la colonialidad. No obstante que en el área rural y en la sociedad en general es un fenómeno que ejerce un fuerte impacto en la vida y, también, en la muerte cotidianas, de personas, familias y comunidades enteras.

La escuela rural se encuentra en este cruce sociológico-histórico-geográfico, que caracteriza la ruralidad y sus conflictos. Por eso, en este capítulo se ensaya una puesta en perspectiva inicial de la situación actual de la educación, para explicarlos y reflexionar en las siguientes unidades sobre cómo asumirlos y trascenderlos, en su relación con la diversidad cultural y en función del vivir bien. Este último concepto surge en el seno de los movimientos indígenas como la utopía necesaria que permite hablar de futuro y de otra sociedad posible, en la cual se haga realidad precisamente este buen vivir para todas y todos, valorando y asumiendo como referentes necesarios las diversidades culturales que caracterizan nuestros países.

Competencias a desarrollar

Mediante el estudio, la reflexión y la ejercitación de las principales ideas contenidas en la unidad, la y el estudiante desarrollará competencias como las siguientes:

1. Explica con propiedad qué es la ruralidad y los diferentes conceptos relacionados.

2. Expresa su sentir ante los indicadores sociales y económicos de las comunidades rurales y algunos factores históricos y sociológicos (globalización y colonialidad) que determinan la situación actual de las comunidades rurales en Centroamérica y República Dominicana.

3. Aplica su juicio crítico en el análisis de las principales limitantes que afronta la educación rural y cómo refleja las condiciones de vida en las comunidades rurales, de acuerdo con las características, necesidades y problemas de cada contexto, especialmente las derivadas de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales vigentes.

4. Asume de manera consciente la realidad de las comunidades rurales de la región como referente y como desafío de su función educadora, y como motivación para contribuir a su transformación.

1. Algunas precisiones conceptuales

Para la ubicación de la relación entre educación, ruralidad y multiculturalidad en la realidad, es conveniente que precisemos algunos de los conceptos básicos que utilizaremos a lo largo del libro. En todos los casos lo haremos mediante aproximaciones generales, y sugerimos espacios de aprendizaje para que cada grupo de estudiantes profundice en los mismos desde las particularidades históricas y sociales de sus respectivos países.

1.1. ¿Qué *es lo rural?*

> Hay que "reposicionar" la ruralidad en la agenda nacional, desmontando la concepción de que lo moderno y civilizatorio es lo "urbano", mientras que lo atrasado o lo tradicional es lo rural.
>
> (PNUD/RD, 2008:369)

Esta es la primera pregunta que hay que responder. Porque es uno de los tres conceptos básicos con los cuales trabajaremos a lo largo del libro. Los otros dos son: educación y multiculturalidad, de los cuales derivarán varios otros que iremos encontrando en nuestro recorrido. Y, porque lo rural se refiere a una realidad que es parte esencial de nuestros países que no podemos desconocer. Veamos.

¿Es el término rural un sustantivo o un adjetivo? Es decir, ¿define un ente, con una naturaleza identificable? ¿O se refiere más bien a ciertas características que pueden atribuirse a cualquier realidad que cumpla con determinadas condiciones?

Etimológicamente, la palabra rural, procede del latín ruralis, de rus ó ruris, que significa campo. Sobre esta base, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, define el término rural como un adjetivo, que se refiere a lo *perteneciente o relativo al campo y a las labores de él.* Asimismo, y en sentido figurado, a lo *inculto, tosco, apegado a cosas lugareñas.*

Nuestro interés, obviamente, va más allá de esta idea reduccionista de lo rural, referido únicamente a su aspecto geográfico y, por extensión, a las ocupaciones de las personas que lo habitan. Incluso con referencias peyorativas que pudieran interpretarse como referido a personas y culturas inferiores.

Por eso, podemos tomar como punto de partida la explicación de Edelmira Pérez (2001:17, subrayado nuestro), quien define el *medio rural como una entidad socioeconómica en un espacio geográfico* que tiene cuatro componentes básicos: el territorio, la comunidad humana y sus sistemas de vida, los sistemas de intercambio y la base institucional.

Describiremos estos componentes, pero antes conviene que profundicemos un poco más en nuestra comprensión de lo rural o de la ruralidad. Al respecto, es

importante tomar en cuenta que, como se señala en el Informe Nacional de Desarrollo Humano 2008 de República Dominicana (PNUD/RD, 2008:497), "cada país utiliza sus propios criterios para delimitar las áreas rurales". Las ideas expuestas en los siguientes párrafos las tomamos de este Informe.

En general, se piensa lo rural desde algún tipo de relación con lo urbano: "Existen un sinnúmero de características que ayudan a establecer la línea divisoria entre las zonas urbanas y rurales dependiendo de cada país, como son: cantidad de habitantes, tamaño del asentamiento y disponibilidad de servicios básicos".

Así, tenemos definiciones de ruralidad como las siguientes:

> "… se considera como urbana a toda la población residente en la cabecera de los municipios y distritos municipales del país. La población rural es entonces la que habita en el resto del territorio, es decir en las secciones y parajes".

Esto quiere decir que la población rural varía, en proporción directa con el incremento de la población urbana. En República Dominicana, por ejemplo, se dice que "el incremento en la cantidad de municipios ha influido de manera directa en la cantidad de habitantes que residen en zonas urbanas, porque automáticamente… las cabeceras de los municipios pasan a formar parte de las zonas urbanas" (PNUD/RD, 2008:497).

Por su parte, David De Ferranti (cit. en ídem) considera como áreas rurales, aquellas que tienen baja densidad demográfica y que se encuentran distantes de los centros urbanos.

Lo rural se convierte hoy, antes que la ciudad, en el soporte para las reivindicaciones sobre la calidad de vida y en la fuente de inspiración para una argumentación crítica del desarrollo económico.

(Mormont, 1997:27)

Según el Informe que venimos citando, los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE[1], también utilizan la *densidad poblacional* y la *distancia*, como medidas para definir la condición rural de una comunidad". Así, se considera como área rural,

> "aquella zona que tiene una densidad demográfica inferior a 150 habitantes por kilómetro cuadrado y una distancia superior a una hora de viaje del área urbana"

La densidad demográfica es una característica que, por evidente, puede facilitar la identificación de un área que pueda denominarse rural. No así la segunda, que depende de muchos otros factores, como las vías y los medios para la transportación y la topografía del terreno, por ejemplo, que en nuestros países son sumamente irregulares.

[1]La OCDE es una organización de cooperación internacional, compuesta por 34 estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. De América Latina, se cuentan entre sus miembros sólo México y Chile. Su lema, «Por una economía mundial más fuerte, más sana, más justa», representa un ideal que está muy lejos de hacerse realidad, por el tipo de relaciones de poder existentes entre los países del centro con los de la periferia (Cf. wikipedia.org, consultado el 12 de octubre de 2011).

Otro tanto puede decirse de la definición de lo rural como *la zona que no es urbana*. Definir lo rural así, requiere de una definición previa de lo urbano, tarea que es también compleja.

Por último, existen definiciones basadas en la estructura y forma del territorio, como la propuesta por Wiggins, Steve y Sharon Proctor (citados en: (PNUD/RD, 2008:497), quienes definen el área rural como:

> El "espacio donde asentamientos humanos e infraestructura ocupan pequeños parches en un territorio dominado por campos y pasturas, bosques, agua, montañas y desiertos".

El siguiente cuadro, nos da una muestra sinóptica de algunas de estas formas de definir lo rural en países latinoamericanos. Es importante indicar que no se encuentran aquí todas las formas en que en nuestros países se define la ruralidad, y además, que en la mayoría de los casos expresan una visión reduccionista de lo rural.

Anexo v.cont. ı Definiciones de ruralidad utilizadas en América Latina y el Caribe

Variable de definición	País donde se aplica	Umbral
Según cantidad de habitantes	Argentina, Bolivia México, Perú	Hasta 2,000 habitantes Hasta 2,000 habitantes
Según tamaño del asentamiento y definición administrativa de cabeceras	Perú	Hasta 100 viviendas contiguas, menos las municipales.
Según tamaño del asentamiento y ocupación de la población menos económicamente activa.	Chile	Hasta 1,000 ó hasta 2,000 habitantes y con 50% de la PEA ocupada en actividades secundarias y terciarias.
Residencia fuera de áreas urbanas, definidas administrativa o censalmente como tales.	Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Haití, Guatemala, Paraguay, República Dominicana, Uruguay	
Cantidad de habitantes e inexistencia o disponibilidad de un con menos número reducido de servicios.	Cuba	Hasta 500 o entre 501 y 2,000 habitantes de cuatro tipos de servicios.
	Nicaragua	Hasta 1,000 habitantes y sin servicios.
	Panamá	Hasta 1,500 habitantes y sin servicios.
	Honduras	Hasta 2,000 habitantes y sin servicios.

Fuente: Discusión preparatoria para el proceso de actualización y reclasificación de la Base de Datos del Gasto Público Rural (GPRural), 2006. Resumen de conferencia electrónica: "Discusión preparatoria para el proceso de actualizació y reclasificación de la Base de Datos del Gasto Público Rural (GPRural)", 13 de febrero al 03 de marzo de 2006. Adaptado de Sabalán 2005.

Fuente: (PNUD/RD, 2008:498, Anexos).

Estas formas no agotan el esfuerzo por definir lo rural. Efectivamente, hay otras posibilidades para definirlo, desde un enfoque territorial y desde la perspectiva del desarrollo sostenible. Tal se hace, por ejemplo, desde el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). Así, en Echeverri y Moscardi (2005:60), leemos:

> "Un territorio es rural cuando el proceso histórico de construcción social que lo define se sustenta principalmente por los recursos naturales y mantiene esta dependencia estructural de articulación. Un territorio es rural cuando su especificidad es su dependencia de los recursos naturales y su base económica se estructura alrededor de la oferta ambiental en que se sustenta".

En la línea del desarrollo sostenible, González y Camarero (1999), consideran la sociedad rural como "una sociedad aparte, intrínsecamente diferenciada". Señalan, cómo, en la lógica liberal del desarrollo, existe una idea acerca de la ruralidad, esencialmente peyorativa: "la sociedad rural es fruto del atraso", por lo que es prioritaria "la modernización de la misma".

Pero, por el contrario, y desde el punto de vista del desarrollo sostenible, se considera que:

> "las sociedades rurales constituyen un reducto imbatido por la perversidad del progreso, reducto que debe ser apuntalado como faro en un mar urbano-industrial. Unos proponen la disolución de las diferencias —económicas, sociales y culturales— y los otros el mantenimiento de los hechos diferenciales".

La concepción de lo rural de estos últimos párrafos, orientan nuestra mirada hacia un espacio que puede significar la conservación del ser de nuestros países, frente a la corriente consumista muy de moda en los últimas tiempos. Puede representar la pervivencia de una visión más humana del desarrollo, integral y armónica (con el ser humano mismo, con la sociedad y con la naturaleza). Con ello podrá evitarse la distorsión del valor de las distintas dimensiones de la realidad rural, lo cual ocurre cuando se le otorga excesiva importancia a lo económico (Cf.: Díaz, et al, 2006:23).

Un detalle que vale mencionar, tiene que ver con las diferentes "ruralidades". La ruralidad dispersa, por ejemplo, donde se ubican las comunidades indígenas, cuyas condiciones de vida en relación con el acceso a salud, educación, vivienda, entre otras, se caracterizan por la precariedad y la exclusión.

Dicho en resumen, las zonas rurales desde la visión del desarrollo sostenible, son consideradas como una excelente oportunidad para promover un tipo de desarrollo que vaya de la mano con el uso racional de los recursos, diferente, por lo mismo, del paradigma desarrollista, enfocado únicamente en lo económico. El desarrollo sostenible, se define como un modelo de desarrollo que "satisface las necesidades de la generación actual sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades" (Brundtlandt, 1987. En: http://www.un.org/depts/dhl/spanish/resguids/specenvsp.htm#commission).

En esta obra, es este el enfoque que adoptamos para el abordaje de lo rural, cuyas necesidades de desarrollo deben analizarse también desde los criterios del desarrollo humano sostenible. Desde este punto de vista, se considera la educación como una institución intrínsecamente unida a las demás instituciones locales, responsable también del desarrollo sostenible y humano de las comunidades rurales, desde su propio ser.

¿Cuánto satisface la escuela rural esta expectativa? Esta es una pregunta a la cual cada grupo deberá responder desde su particular realidad local y nacional.

A esta pregunta, hay que agregar otra: ¿cómo hacer que la educación escolar (es decir, los procesos educativos ejecutados desde la institución escolar), pueda constituirse realmente en un medio para contribuir al desarrollo sostenible y humano de la comunidad? Y, para cerrar el círculo enunciado en el título de la obra, ¿qué relación debe establecerse entre la educación y la diversidad cultural de las comunidades rurales para alcanzar este cometido? ¿Cuál será el rol de los educadores en la construcción de esta concepción que involucra realidad rural, educación y multiculturalidad? A lo largo del libro encontraremos algunas pistas para responder a cuestiones como estas.

EN RESUMEN. En la región se utilizan cinco grandes tipos de criterios para la definición censal de la población urbana y, por descarte, de la población rural. Estos criterios son: número de personas por localidad (de 2.500 en México y Venezuela a 500 en Cuba); número de casas contiguas (Perú); número de personas por localidad y empleo en actividades primarias (Chile); presencia de servicios públicos; y por definición administrativa (Dirven, 2007:13).

1.2. Componentes básicos de una comunidad rural

Volvamos a los componentes de toda comunidad rural. Estas son esenciales a toda comunidad humana, y aquí son traídas a consideración como parte de una visión integral de lo rural.

1.2.1. Territorialidad

Antes de entrar en materia, realicemos la siguiente actividad.



ACTIVIDAD INDIVIDUAL

a. Leemos individualmente el siguiente texto. Lo hacemos primero en silencio, y luego en voz alta, procurando darle la entonación según los signos de puntuación, para la comprensión de su contenido y de su sentido. Procuramos visualizar mentalmente las imágenes que los distintos elementos del texto evocan en nosotros.

MI TERRITORIO

De: *Ardrey, The territorial imperative.*
En: Heriberto Cairo Carou, "*Territorialidad*".

"Este lugar es mío, soy de aquí", dice el albatros, el mono, el pez luna verde, el español, el gran buho, el lobo, el veneciano, el perro de las praderas, el picón de tres espinas, el escocés, el skua, el hombre de La Crosse (Wisconsin), el alsaciano, el chorlito anillado, el argentino, el pez globo, el salmón de las Rocosas, el parisino.

Soy de aquí, (de este lugar) que se diferencia y es superior a todos los otros lugares en la Tierra, y comparto la identidad de este lugar, de modo que yo también soy diferente y superior. Y esto es algo que no me puede quitar nadie, a pesar de todos los sufrimientos que pueda padecer o a donde pueda ir o donde pueda morir. Perteneceré siempre y únicamente a este lugar".

b. Elaboramos un listado de los sentimientos más relevantes expresados en el texto, y que se derivan del sentido de pertenencia a un territorio considerado como propio.
c. Luego, reflexionamos sobre las siguientes cuestiones y anotamos nuestras principales reacciones:
   - ¿Es el sentido de identidad territorial una característica propia solamente de los seres humanos? Pensemos en ejemplos propios de nuestro contexto nacional, relacionados con grupos humanos, animales y plantas.
   - ¿Cómo afecta a los grupos humanos el desplazamiento de un lugar a otro (o el desarraigo), sea voluntario o forzado?
   - Según las ideas expresadas en este texto, ¿qué otros valores tiene el territorio para los grupos humanos, además del económico?
d. ¿Cómo definimos nosotros el territorio y qué sentimientos nos ligan con el nuestro propio? ¿En qué nos ayuda a entender el territorio, desde este punto de vista propio, ideas como las de Aristóteles, Rousseau, y otros, sobre este tema?
e. ¿Conocemos autores nacionales o de la región que abordan filosófica o sociológicamente el tema de la relación de las personas con el territorio? ¿Cómo lo hacen?
f. Finalmente, compartimos con algunos compañeros y compañeras los resultados de nuestro trabajo. Con base en ello, nos aprestamos a abordar las consideraciones siguientes, sobre el territorio como elemento básico de toda comunidad rural, teniendo a la vista permanentemente las características de la ruralidad de nuestro país, como referente obligado.

Veamos:

Toda actividad humana está ligada directa o indirectamente a un territorio, es decir, a un espacio geográfico política y administrativamente delimitado, en el cual una comunidad humana se desarrolla como tal. Pero, ¿qué es la territorialidad y qué sentido tiene para las comunidades humanas? Un breve repaso a lo que algunos autores, incluyendo algunos clásicos, piensan sobre esta cuestión puede iluminar nuestra comprensión acerca de la misma.

Para Aristóteles, por ejemplo, el territorio tiene una importancia muy significativa. Según él, el territorio tiene importancia política, basada en su importancia económica. No es sólo el espacio físico en el cual se asienta un grupo humano determinado, ni es solamente la fuente para la subsistencia del grupo. En el territorio, se vinculan sistemas de producción, economía y vida política. La posesión de un territorio representa la posibilidad de independencia y libertad.



El territorio posee ciertas potencialidades de desarrollo, cuyo aprovechamiento dependerá del modelo económico e institucional que se adopte y de las fuerzas sociales que actúen en la zona. El manejo del medio ambiente puede aumentar o disminuir las potencialidades del territorio.

Hay algunas condiciones que, según Aristóteles, debe tener el territorio, para garantizar la libertad y la independencia de sus habitantes: extensión suficiente, fertilidad y ser prolijo en producciones. En esta misma línea, Pérez (2001) afirma que el *territorio rural* funciona como fuente de recursos naturales y materias primas.

Sack (Cit. en Calderón, 2008), otro autor que aborda este tema, define la territorialidad como una *conducta humana* que intenta influir, afectar o controlar acciones mediante el establecimiento de un control sobre un área geográfica específica: el territorio. Este dato es muy interesante, porque lleva el concepto de territorialidad más allá del aspecto físico, geográfico y económico, hacia una vinculación de carácter psicológico: es una expresión de la conducta humana. Por eso Ardrey (en el texto que trabajamos al inicio de este apartado) puede atribuir a todo ser ese sentido de identidad (que está "amarrado") con el territorio que habita, cuando dice: *Soy de aquí, (de este lugar) que se diferencia y es superior a todos los otros lugares… de modo que yo también soy diferente y superior.* Hay un efecto evidente también en la autoestima de la persona humana.

Según Sack (Cf. Calderón, 2008:4-5) la territorialidad humana al ser una construcción social, evoluciona y varía con el tiempo, cambiando su formato, evolucionando desde la territorialidad de las sociedades primitivas, a la de las sociedades premodernas, y desde éstas a la territorialidad del capitalismo moderno. Siguiendo a Cairo, la conclusión más significativa del enfoque de la territorialidad como conducta humana radicaría en su vinculación al poder. Esto es así, porque: la territorialidad seria un componente imprescindible y consustancial a toda relación de dominación, esto es, de poder; participa en la génesis y reproducción del orden social y en la generación del contexto espacial a través del cual interpretamos y procesamos cultural y simbólicamente la realidad.

Se entiende por "espacio" al conjunto de estructuras abstractas que, articuladas a las formas de producción, toman en cuenta a la Naturaleza para concretizarse en un lugar y en un momento históricamente determinados.

Para Rousseau (Borón, 2002:273), el mejor ambiente para materializar el contrato social, es también el territorio. Aun cuando se refiera a pequeños territorios habitados por "pequeños propietarios de tierras", dedicados a una agricultura de autosubsistencia y mínimamente relacionados con el comercio, la producción de mercaderías y la adquisición monetaria.

Finalmente, Perales (s.f:75) considera que el territorio es un "actor de desarrollo", porque su carácter no es abstracto o indiferenciado. El territorio, señala Perales, es un actor fundamental del desarrollo, porque en él se encuentran los actores territoriales y sus organizaciones, en él se encuentran la organización social y las instituciones locales.

Todos estos elementos, en su conjunto y de manera integrada, tienen posibilidades de promover el desarrollo y, al hacerse desde la localidad, garantiza altos niveles de relevancia y pertinencia económica, social y cultural.

1.2.1.1. El sentido de la identidad espacial

Un individuo o un colectivo desarrollan diferentes formas de identidad. Es decir, un conjunto de rasgos que les hace ser lo que son y los distingue de otra persona o cualquier otro grupo. Como dice Castro (2007:53), la identidad contiene varias ideas, entre las cuales se encuentra el *sentido de pertenencia,* o sea, la conciencia de ser parte de una realidad específica (territorial, social, histórica, étnica, cultural, etc.).

La identidad espacial, se refiere al sentido de pertenecer a un lugar *(Soy de aquí… y comparto la identidad de este lugar…)*, de donde uno no desea separarse o desea volver cuando ha debido marcharse a otro lugar. Por eso, cuando obligadamente (por necesidad o bajo cualquier tipo de presión) una persona o una comunidad tiene que abandonar su lugar de origen, ocurre el desarraigo, algo así como arrancar una planta de su sitio desde las raíces. Es interesante hacer notar cómo, en los conflictos bélicos al interior de los países, o en las guerras entre países, una acción de los vencedores es arrancar a los vencidos de su tierra, para eliminar desde sus raíces todo vestigio de identidad y remarcar la derrota.

Por otra parte, la identificación con el territorio, con la tierra, permite entender su sentido como espacio de vida, el espacio de nuestro abrigo, del "cuidado", como dice Gadotti, citando a Leonardo Boff (2003:67). Por supuesto que, como el mismo Gadotti agrega (*Ídem,* cursivas nuestras):

> "no aprendemos a amar la Tierra leyendo libros sobre esa materia, ni tampoco en libros de ecología integral. *La experiencia propia (de convivir con ella) es lo que cuenta.* Sembrar y acompañar el crecimiento de un árbol o de una plantita, caminando por las calles de la ciudad o aventurándose en una floresta, escuchando el canto de los pájaros en las mañanas asoleadas o quién sabe, observando cómo el viento mueve las hojas, sintiendo la arena caliente de nuestras playas, mirando las estrellas en una noche oscura".

1.2.1.2. El sentido de la exclusividad

El sentido de exclusividad es un elemento constitutivo de la territorialidad. En principio, se refiere a la idea de posesión, dominio o defensa de un territorio determinado por un grupo social, un pueblo o una nación, frente a otros. La idea de exclusividad, igual que los otros aspectos de la territorialidad, tiene múltiples implicaciones para la vida de las personas, individual y colectivamente consideradas.

En principio, según Zamora (En línea, de: http://www.arqhys.com/...), la exclusividad puede ser positiva o negativa. Es positiva,



Relación territorio-identidad

Para nosotros, la identidad está en primer lugar muy ligada al territorio. Para nosotros la identidad como que vive, como que se recrea, como que persiste, como que se afianza en la medida en que vive en el territorio (Nell Pimentel, Foro sobre Identidad y territorialidad de los pueblos afroecuatorianos).

cuando un grupo social tiene el derecho o la capacidad de posesión. La exclusividad negativa, surge como consecuencia de esta exclusividad positiva: si un grupo tiene la capacidad de posesión o domino de un espacio, significa que otro grupo semejante ya no puede tener acceso al domino de ese mismo espacio.

Sin embargo, el sentido de exclusividad siempre es relativo. A lo largo de la historia de la humanidad, encontramos que, dentro de la idea de exclusividad positiva del territorio:

a. Los espacios territoriales de los distintos grupos humanos no siempre coinciden en sus límites. La dinámica social y las relaciones políticas entre comunidades o naciones, en ocasiones tienen estas situaciones como motivo de conflictos. En nuestra región, vale mencionar por ejemplo los diferendos territoriales que existen entre Nicaragua y Costa Rica, o entre Guatemala y Belice, o entre Honduras y el Salvador, Además de los muchos conflictos que pueden existir al interior de nuestros países, entre provincias / departamentos o entre comunidades.

b. Puede haber grupos distintos viviendo en un mismo territorio, aunque la posesión del territorio corresponda a alguno de ellos. Esta es una característica muy generalizada. Y con las múltiples formas de movilidad social, de causas tan variadas, serán muy pocos los espacios territoriales totalmente homogéneos. Tanto por la movilidad social hacia fuera como los de personas y grupos que entran con tan variada procedencia social y cultural, los territorios son espacios altamente diversos.

Es necesario decir que el sentido de exclusividad no es necesariamente causa de conflictos. Y, pese a las confrontaciones entre personas, grupos y países, la humanidad avanza hacia una convivencia más fraterna, de modo que en muchos casos las diferencias se arreglan por medio del dialogo, el respeto y los acuerdos internacionales. Puede ser útil acá reflexionar sobre el comportamiento de las demás especies que habitan el planeta, los cuales en su estado natural mantienen una coexistencia sin agresiones, compartiendo los mismos espacios (Cf. el texto de Arnal, citado en el Recuadro).



Territorialidad

La mayor diferencia, quizás, entre la territorialidad humana y la que practican los animales libres, es que éstos nunca son dueños exclusivos del territorio, sino que lo comparten, cada uno en régimen de dominio absoluto, y sin ningún tipo de sometimiento, con otras especies, competidoras algunas, proveedoras otras, y depredadoras otras, sin que esta situación origine especiales tensiones, como no sea en épocas de grave escasez. Ninguna especie libre se empeña en desalojar de su territorio a las especies competidoras ni a las especies "enemigas". La lógica de la Naturaleza, en esto como en tantas otras cosas, es diametralmente opuesta a la de la especie humana. La Naturaleza ha diseñado sistemas ecológicos completos en los que conviven, en un mismo territorio, cazadores y cazados, y competidores en todos los terrenos, sin que ello implique ninguna situación de terror (*Mariano Arnal,* El Almanaque. De: www.elalmanaque.com).

1.2.1.3. La compartimentación de la interacción humana en el espacio

Francisco Rodríguez (En línea, de: *http://www.manizales.unal.edu.co/...),* dice con respecto a la ciudad, algunas cualidades que también puede atribuirse al territorio rural como espacio de interacción. Dice Rodríguez:

> "No es simplemente un lugar donde habitan personas que trabajan, satisfacen necesidades, comen, duermen y crían a sus hijos... también es espíritu, alma y cuerpo vivo que respira, es una subjetividad, un lugar vinculado a nuestros mas (caros) afectos y sentimientos... el 'vientre materno' que nos aloja, nos nutre y nos mantiene, pero también es un espacio para la creación y la recreación de la vida. Es un espacio-memoria que nos recuerda lo que hemos sido y lo que somos, en proyección a lo que vamos a ser mañana."

Hay aquí algunas ideas que se parecen mucho a otras que forman parte de la cosmovisión de los pueblos indígenas de la región: que la tierra es un organismo viviente, y que el territorio y el pueblo uno son: "... el Pueblo Maya y su territorio son una unidad; así como la humanidad, las plantas, los animales, la Madre Tierra y el Universo, somos una unidad" (Cochoy, et al, 2006:19). Por eso, cada uno de los pueblos indígenas, hoy,

> "sigue siendo guardián del germen y florecimiento de la vida en la Madre Naturaleza. Aún somos millones de seres humanos guardando y viviendo nuestro ser en la intimidad de nuestras familias y nuestras comunidades, en la intimidad de nuestro territorio y en la intimidad de nuestra espiritualidad. Mantenemos nuestra conciencia reflexiva y nuestra convicción en los ciclos de la vida hacia la era de la luz" (p. 126).

La relación espacio – interacción humana en el área rural obedece, pues, a las necesidades socio-vitales, las necesidades culturales entre las que sobresale la necesidad de realización y trascendencia. Por tradición cultural, esas necesidades van más allá de las económicas. Ciertamente, fenómenos como la globalización, el capitalismo, la colonialidad y el consumismo, han derivado en situaciones de pobreza y pobreza extrema para un alto porcentaje de sus habitantes, y han forzado una interacción humana con la naturaleza caracterizada como una lucha por la sobrevivencia. Sin embargo, desde esas situaciones ha brotado la energía para superar la pobreza y la deshumanización, y apuntalar proyectos de desarrollo integral, que incluyen el restablecimiento de la naturaleza. Por su proximidad con ella, la población rural juega un papel importante en este proceso, en línea con las concepciones nuevas del desarrollo humano, en armonía con la "madre tierra".

El discurso utilitarista reemplaza el término "naturaleza" con el término "recursos naturales", focalizándose en aquellos aspectos de la naturaleza que pueden ser apropiados para el uso humano [...] las plantas valiosas devienen "cosechas", mientras que las especies que compiten con ellas son estigmatizadas como "maleza" y los insectos que las ingieren como "plaga" (James C. Scott, Cit. en: Ceceña et al, 2007:8).

Es desde ese enfoque que en los espacios territoriales las comunidades rurales estructuran sus diferentes formas de organización de las personas y de las comunidades, en su relación con la naturaleza, sus distintas interacciones sociales, su desarrollo histórico, la construcción de su cultura y la orientación de su espiritualidad. Para ello, echan mano de algunos recursos culturales que perviven aquí y que en las ciudades y las áreas urbanizadas han quedado en el olvido: la memoria, los mitos, las utopías y el amor a la tierra.

Desde este punto de vista, ningún espacio en una comunidad rural es exclusivo para acciones aisladas. Antes bien, en la misma línea del carácter holístico de la vida desde las cosmovisiones rurales y las indígenas, se vive la vida en su totalidad en cada uno de los espacios, en cada interacción específica. No hay fragmentación en la visión de la realidad en la cosmovisión rural.

Por estos elementos, la identidad territorial proporciona no sólo un sentimiento de pertenencia a una porción particular de tierra sobre el que se tienen derechos exclusivos. Implica también un modo de comportamiento en el interior de esa entidad. Cómo es ese comportamiento, depende de múltiples factores, tanto endógenos como exógenos.

Entre los endógenos, habrá que abordar, para los propósitos de esta obra, la cultura y algunas de las condiciones sociales, entre las que sobresale la situación educativa y cómo la educación se relaciona con la vida social y la vida cultural. Entre los de origen externo, exógenos, es necesario considerar algunos de los más relevantes de los que inciden en la organización económica y social y en el desarrollo de las comunidades rurales de nuestros países.

Aquí, puede sernos muy útil tomar en cuenta percepciones acerca de lo complejo que es el territorio rural, como lo que Cecilia Díaz y compañeros afirman en el siguiente texto. Compartamos con nuestros compañeros y compañeras una interpretación del mismo y si expresa lo que sentimos en relación con el territorio en el cual vivimos.

Perspectivas y danza de las relaciones

De: Cecilia Díaz, Carlos J. Jara y Anne M. Robert, *Develando experiencias: Otra mirada hacia la sistematización. IICA (2006:86).*

El territorio rural no es solamente un espacio geográfico delimitado por la identidad. También debe entenderse como una red de relaciones o conexiones sociales, en la que se combinan acciones, percepciones que surgen al calor de emociones, informaciones, valores culturales, y vínculos con la naturaleza, creando una gran trama constructora. Esta compleja realidad nos plantea la necesidad de leer el entorno desde distintos puntos de vista y analizar las vinculaciones entre elementos, aparentemente separados, para comprender la dinámica de la realidad territorial.

Comúnmente analizamos la realidad territorial desde lo social, lo político, y lo económico. Pero también se debe explorar otros puntos de mira (perspectivas), de encuentro interdimensional. Estas perspectivas, integran elementos de las diferentes dimensiones de la experiencia (económicos, políticos, ecológicos), con otros que suelen colocarse en otras categorías tales como: el diálogo, el sueño o visión compartida, o lo significativo desde la cosmovisión propia.

Esta integración, es más cercana a lo que sucede en la realidad. Y, constituye una base para ayudarnos a "dialogar" con nuestra experiencia y descubrir aspectos determinantes, que no necesariamente caben en las categorías establecidas.

1.2.2. La comunidad humana y sus sistemas de vida

Este es un segundo componente básico de toda comunidad rural. Comencemos diciendo que la caracterización de todo grupo humano, depende primariamente de su ubicación geográfica y de otros factores, como la disposición de recursos, y, sobre todo, de su cultura. Estos factores constituyen el soporte de su vida y del desarrollo de las distintas dimensiones de su vida como comunidad.

Eso es lo que Pérez (2001) señala, cuando dice que la población que habita el área rural practica actividades muy diversas de producción, consumo y relación social, formando un entramado social y económico complejo. Si hemos de hacer caso a algunos autores, toda esta complejidad de cosas, es a lo que se le denomina *cultura* o, por lo menos, a una parte sustantiva de la misma.

Efectivamente, la cultura es definida por la UNESCO (2006) como: el "Conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social". La cultura, de acuerdo con esta definición, engloba, "además de las artes y las letras, **los modos de vida,** los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores y las creencias…"

Las comunidades rurales, por sus características, tienen un sistema de vida que se diferencia en buena medida de los desarrollados en otros contextos, particularmente los urbanos. Esta afirmación es de capital importancia para los educadores centroamericanos y dominicanos, por el hecho de que muchos de los que laboran en escuelas rurales, provienen y viven en las ciudades o centros urbanos. No se puede utilizar enfoques teóricos ni orientaciones metodológicas diseñados desde una visión urbana para población escolar urbana, en el ejercicio de la docencia en comunidades rurales.

A este respecto, y a manera de reflexión, ¿que se podría hacer para incorporar la perspectiva rural en los procesos de formación docente?

La visión del mundo (cosmovisión) de un actor social constituye su manera de aprehender la realidad que lo rodea. Este contenido ideal condiciona su acción en los diferentes campos de su actividad **(Ortega, 2005:48).**

1.2.3. Los sistemas de intercambio

Toda comunidad humana desarrolla o adopta determinados sistemas de intercambio. Estos, son el conjunto de mecanismos, actividades, formas y enfoques establecidos para el intercambio de: personas, mercancías o información. Con ello, se satisfacen las necesidades de saberes, bienes, servicios y de relaciones personales de la comunidad (Pinto et al., 2009).

Se intercambian personas, por ejemplo, en el matrimonio. Y en este sentido, recordaremos que hay matrimonios endogámicos (parejas de la misma comunidad) y los hay exogámicos (parejas de comunidades diferentes). Asimismo, se intercambian mercancías por medio de distintos sistemas de compra y venta, desde el intercambio de especies de valores equivalentes hasta la utilización del dinero como compensador universal por el valor de cualquier producto. Es decir, el establecimiento de relaciones comerciales de distinto carácter que se dan al interior de la misma comunidad o entre comunidades diferentes.

También se intercambian conocimientos de todo tipo, desde los básicos que se realiza por medio de la educación formal sistemática (en sus distintos niveles, del inicial/preescolar a la universidad), hasta los que tienen que ver con las distintas dimensiones de la vida. No debe olvidarse que la escuela es sólo uno de tantos mecanismos que existen para el intercambio de conocimientos. Aunque en nuestras sociedades, la escuela ejerce una especie de dictadura, de modo que ningún conocimiento tiene "validez", si no ha sido validado por la escuela.

En los países de la región, las posibilidades son mayores, porque junto con las instituciones educativas, tienen las comunidades rurales (las rurales e indígenas y las indígenas), tradiciones educativas poco conocidas, pero presentes en la base de sus culturas. La educación en los países de la región, no ha tenido en cuenta dichas tradiciones, ni política, ni curricularmente, salvo las excepciones dadas en los modelos de educación intercultural, incipiente en muchos casos. Los factores que han contribuido a este tradicional desconocimiento o exclusión, son múltiples y varían de un país a otro. Tal vez pueda considerarse, sin embargo, como una tendencia común la descalificación científica de los conocimientos propios de estas comunidades. Una tendencia que desde el paradigma emergente está siendo superada, lo cual nos abre la oportunidad para que como educadores participemos en un diálogo abierto con los conocimientos del otro (Cf.: Martínez, 1997).

En cuestiones más prácticas, necesario es llamar la atención sobre el papel que al respecto corresponde a los centros de formación de educadores (institutos, escuelas y universidades) y a las personas que elaboran los currículos a nivel de ministerios en la región. Es fundamental también, el conocimiento de las culturas, que incluyen no sólo tradiciones o costumbres, sino conocimientos (ciencias), tecnologías, formas de organización social, valores, artes, etc., que constituyen contenidos formativos, además de los oficialmente establecidos en los currículos nacionales. Con respecto a esto último, la investigación es una herramienta necesaria a las y los educadores en general.

Habrá que recordar que las comunidades rurales, en muchos casos, tienen mecanismos diferentes para la transmisión de conocimientos a las generaciones jóvenes, que la escuela debería asumir en un auténtico diálogo de saberes y en la construcción de modelos educativos alternativos.

A lo largo de la historia, los sistemas de intercambio han evolucionado de diferente manera, según los sistemas económicos imperantes en el mundo y al interior de los países y según la cultura misma de las comunidades. Pero es determinante también el área de que se trate: urbano o rural.

Así, Martha Pinto (2009:34), se refiere al sistema de intercambio solidario, como una modalidad alternativa a los sistemas de intercambio del mercado mundial, aplicado especialmente en América Latina. Este sistema, tiene dos modalidades: el **comunitario directo,** que consiste en el intercambio directo de saberes, bienes y servicios con valores mutuamente equivalentes, sin necesidad de un sistema de compensación o mediación o de "pago". Y el **comunitario indirecto:** modalidad de intercambio de saberes, bienes y servicios con valores distintos que no son mutuamente equivalentes y que requieren de un sistema de compensación o de mediación o de "pago".

1.2.4. La base institucional

Toda comunidad tiene una base institucional, consistente en un conjunto de instituciones, públicas o privadas, responsables de estructurar, organizar y ejecutar el funcionamiento del sistema de vida de la comunidad.

Las instituciones operan de acuerdo con distintos marcos de referencia. Uno de ellos, es el marco jurídico. Otros son, por ejemplo, la orientación filosófica de la comunidad, que podemos denominar también cosmovisión. La cosmovisión del área rural, difiere en gran medida de la cosmovisión de las comunidades urbanas. La relación directa del ser con la naturaleza, los sistemas de vida propios, los sistemas de producción y las relaciones entre los propios seres humanos que conforman la comunidad, son algunos de los factores que determinan esa diferencia.



En América, desde hace muchos milenios existieron sistemas organizados para el intercambio de bienes y servicios, el oro, la sal, las mantas, la coca, diversos frutos y cereales eran cambiados por pescado, maíz, yuca, conchas marinas entre otros, así se fueron creando sitios especiales de reunión, donde interactuaban las distintas comunidades locales y regionales.

En relación con el marco jurídico, muchas comunidades rurales tienen su propio sistema y sus propias instituciones para regular las relaciones entre sus miembros, incluyendo formas de resolver la ruptura de ese orden. Especialmente en aquellas comunidades con presencia de miembros de pueblos indígenas, que son portadores de sistemas jurídicos ancestrales. Una denominación para tales sistemas es la de *derecho consuetudinario,* aunque la misma no es privativa del derecho indígena, concepto éste más utilizado en la actualidad, incluso en el ámbito internacional.

Hay, pues, en las comunidades rurales, instituciones responsables de algunos de los diferentes componentes de la vida de la comunidad. La escuela como institución educativa, las iglesias, como instituciones religiosas, alguna forma de representación municipal, para atender a los servicios públicos a cargo de las municipalidades, alguna institución responsable de los servicios de salud, ambientales, de justicia, etc.

No es extraño, sin embargo, que las sedes de las instituciones jurídicas, sociales, culturales, deportivas y religiosas, en fin, de todas las que prestan servicios públicos, se encuentren en las cabeceras municipales y en las ciudades, mientras que en las comunidades rurales haya solo alguna representación de las mismas. De hecho, esta es una de las formas en que se expresa la exclusión de las comunidades rurales: el menor peso de la institucionalidad estatal que las caracteriza.

En algunos países, existen otras formas institucionales no oficiales. Existen, por ejemplo, gobiernos locales, conformados por líderes de las comunidades que, en algunos casos, cuentan con respaldo jurídico del estado o del municipio, mientras que hay otros que encuentran su legitimidad en la misma comunidad. Este es el caso de organizaciones e instituciones de la llamada sociedad civil.

EN RESUMEN, digamos que, lo rural, es un concepto que contiene varias componentes. Desde lo más concreto que es la tierra y el territorio, con todos los elementos naturales y culturales que contiene, hasta lo más abstracto o espiritual, como sus distintas formas de pensamiento, sentidos de vida, valores, etc. Es con respecto a estas componentes que la comunidad humana que lo habita construye su vida toda, individual y colectivamente. Por su relación directa con la tierra y la naturaleza su cultura varía de la cultura urbana.

2. Factores que determinan la situación social rural en Centroamérica y República Dominicana

Dos preguntas animan este apartado, sobre la situación de las comunidades rurales en la región: a) Qué tipo de comunidad humana encontramos en el área rural, y b) Cuáles son los fenómenos sociales básicos que le caracterizan y cuáles los factores históricos y sociológicos que determinan tales fenómenos.

Adelantemos aquí algunos datos de carácter general. En la siguiente unidad, nos referiremos a características específicas de la ruralidad de los países de nuestra región. En todo momento, mantenemos la invitación a las y los estudiantes, a tener en mente las características rurales específicas de sus respectivos países, para los análisis necesarios en los aprendizajes.

2.1. Diversidad de percepción y de respuestas a la realidad rural

Como todos los fenómenos relacionados con el ser humano, la percepción de la realidad es también un fenómeno situado. Es decir, depende de la ubicación geográfica, histórica, social o cultural de las personas. Lo mismo puede decirse de las diferentes formas de respuesta a la realidad que cada grupo humano desarrolla, es decir, el sistema cultural que cada comunidad construye. Como sabemos, todo ello depende en buena medida de la forma en que la realidad es percibida, asumida y vivida.

Ortega (2005), por ejemplo, recalca esta idea, señalando cómo los seres humanos tienen diferencias de percepción de su realidad y del sentido de su vida, lo cual depende también de su ubicación urbana o rural. Uno de los aspectos en los que se remarcan diferencias significativas de percepción, y de respuesta, es la idea de que: lo tradicional está relacionado con lo rural y lo moderno con lo urbano (Ortega, 2005:18 y ss.).

Este y otros juicios, agrega, determinan en el fondo y en las formas, las respuestas de los grupos humanos a su propia realidad. En relación con lo rural, es común, por ejemplo escuchar cómo:

a. La población rural, está habituada a una vida más sencilla, frugal y con limitaciones. Se conforma con tener lo necesario para la subsistencia cotidiana, sin más aspiraciones que lo propio del día a día.

b. Se reconocen significativas desventajas del campo frente a la ciudad, con respecto a las oportunidades para mejorar las condiciones de vida y a la creación de capacidades para aprovecharlas.

c. Una parte de la familia rural ya no está unida por el trabajo económico compartido, puesto que sus miembros trabajan separadamente. Este fenómeno ocurre por múltiples factores, incluyendo los de carácter social, político y cultural. La movilidad social se da también en las familias rurales.

Por supuesto que estos juicios, basados total o parcialmente en lo que realmente ocurre, van más allá de las meras declaraciones. Aun cuando puedan resultar ciertos, también son la razón para actitudes y comportamientos peyorativos hacia los habitantes de las comunidades rurales.

Estas ideas han sido, por otra parte, una excusa ampliamente aprovechada por los planificadores de las políticas y los servicios públicos, privilegiando a las poblaciones urbanas, por encima de las comunidades rurales. Y justifican los niveles de calidad y la efectividad de los servicios públicos que los gobiernos centrales, departamentales o provinciales y locales brindan a las poblaciones rurales. Una de las causas de las múltiples carencias en cuanto a servicios públicos que sufren éstas en los países de la región.

2.2. Ruralidad y pobreza

No basta con estudiar la riqueza y la pobreza, sino el enriquecimiento y el empobrecimiento –con sus mecanismos– que son los grandes problemas de la historia social.
Pierre Vilar (Citado en: Ordóñez, 2004)

El Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010 (PNUD/IDHALC, 2010), del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, reporta preocupantes datos, con respecto a las condiciones de vida en el área rural en nuestros países. El balance, en general, resulta en graves déficits para los habitantes de las comunidades rurales. Algunos gobernantes reconocen esa situación, tal el caso del ex presidente guatemalteco, quien afirmó que la pobreza es *rural, indígena y mujer* (elpais.com, 29-10-2010, subrayado nuestro).

Esta afirmación, válida no solamente para Guatemala, agrega dos variables estrechamente vinculadas con la situación social rural: la variable étnica y la variable sexo. Efectivamente, el mencionado informe del PNUD, señala cómo importantes diferencias en términos de desarrollo humano entre los grupos de población en la Región, tienen su origen, entre otros, en los factores de etnicidad, zona de residencia y género. “Una gran proporción de la población indígena, por ejemplo, reside en zonas rurales con acceso limitado a servicios básicos”, indica. Luego agrega una incisiva afirmación: Esta población es, generalmente, relegada a condiciones en las cuales “no tiene acceso a las prestaciones más elementales de seguridad social”.

Este fenómeno se extiende a “un conjunto significativo de países de la región”, en los cuales “más de un tercio de la población indígena ocupada trabaja en el sector primario, y en Honduras y Paraguay, entre otros países, esta proporción asciende aproximadamente a 75%” (PNUD/IDHALC, 2010:34).

Un hecho frustrante a este respecto, es la contradicción existente entre el crecimiento económico de algunos de nuestros países (al menos así afirman autoridades de gobierno), y la profundización de las brechas entre ricos y pobres. Estas brechas, reflejan a nivel interno lo que también ocurre a nivel mundial: mientras que los países ricos se hacen cada vez más ricos, los países de la periferia, los nuestros, se hacen cada vez más pobres. Por eso es que en distintos ambientes se dice que el primer mundo ha globalizado la pobreza, mientras que se apropia con exclusividad de las riquezas del planeta.

Así, volvemos al Informe, “a pesar del progreso observado en los 10 años recientes, las áreas rurales aún presentan altas tasas de pobreza multidimensional”. Y se remite, para sustentar esta afirmación, al resultado del estudio de Battiston y otros

(2009), el cual pone en relieve el hecho de que "las personas que viven fuera de las ciudades no sólo son más propensas a ser pobres, sino que también tienen mayor probabilidad de sufrir varias privaciones simultáneamente" (PNUD/IDHALC, 2010:41).

Dicho en otras palabras, si una persona sufre carencia en una de las dimensiones del bienestar, es muy probable que no alcance "niveles mínimos de bienestar en por lo menos alguna otra de las dimensiones consideradas" (PNUD/IDHALC, 2010:41).



Mientras tanto, los indios y afroamericanos mueren simplemente por su destino: Repitiendo los versos del poeta guatemalteco Luis Alfredo Arango:
El escribiente escupe la punta de su lápiz, anota las señales del difunto:
—… Pablito Sol Ajau… indígena, tres años… ¿De qué murió? —pregunta:
—No sé, señor… tal vez por su destino.
Y el rudo oficinista escribe: "Causa de la muerte: destinorrea".
José Emilio Ordóñez (2004).

Pablito Sol Ajau. ¿Cuántos niños y niñas como él, son sepultados a diario para abonar la tierra de los cementerios de nuestros pueblos? Se ha dicho que nuestros países son ricos, los índices de crecimiento económico lo evidencian… Pero miles de niños y niñas en las comunidades rurales y en las áreas marginales de las ciudades mueren de "destinorrea" (!), empujados a sufrir enfermedades de fácil curación, si sus padres tuvieran acceso a un mínimo de recursos sanitarios, o a los conocimientos mínimos para saber qué hacer ante los problemas de salud, o la capacidad económica para una alimentación adecuada...

GRÁFICO 3.3

CENTROAMÉRICA
Niños y niñas menores de 5 años que padecen desnutrición crónica.

2008

País	Niños y niñas con desnutrición crónica	Porcentaje con respecto al total de niños y niñas
Región	1,796.000	34.9
Costa Rica	10.000	2.7
El Salvador	189.000	31.1
Guatemala	1,123.000	51.9
Honduras	263.000	27.1
Nicaragua	132.000	19.3
Panamá	79.000	22.9

a/ Estimación de Presenca - SICA, 2010.
Fuente: Sauma, 2011, con datos de Presanca, 2010 y estimaciones de población de Celade, 2010.

Como veremos más adelante, en Centroamérica y República Dominicana, la pobreza multidimensional afecta a un porcentaje más elevado de personas de las comunidades rurales que a personas que habitan en el área urbana. Un ejemplo muy elocuente, es el de El Salvador. En este país, el 44% de la población de las áreas urbanas sufre privaciones en dos o más dimensiones de bienestar. En las comunidades rurales esta proporción sube al 93% (PNUD/IDHALC, 2010:42).

Un dato ineludible, es el hecho de que en América Latina existe una estrecha relación entre la pobreza rural Y los niveles de desigualdad más altos. La República Dominicana y los países centroamericanos, no son la excepción. De la misma manera, el ingreso per cápita familiar urbano, en los países de la region, es en promedio dos veces el ingreso per cápita familiar rural *(Cf.: Cicowiez, et al, 2006).*

Desde la perspectiva de la mujer rural, ésta "se identifica como un sector vulnerable… ante las diferencias a las que se ve expuesta por las limitaciones en educación y en el acceso a empleos remunerados, con el agravante de la globalización, que afecta directamente el contexto económico en el que se desenvuelve (CEPAL, 2002). Lo mismo podríamos decir de los jóvenes y las señoritas, las niñas y los niños, las ancianas y ancianos de las zonas rurales, cuyas aspiraciones de vida se ven afectadas por las situaciones sociales excluyentes.

EN RESUMEN, en los países de la región, las zonas rurales tienen como característica relevante la situación de pobreza que afecta a todos los sectores, particularmente a la mujer. Pese a la riqueza en recursos y en capital humano que tienen las comunidades rurales, esta situación exige una atención sistemática desde las políticas públicas para que puedan superarla, aprovechar sus potencialidades y alcanzar el vivir bien.

2.3. Otros indicadores de la situación social de las comunidades rurales de la región

En la siguiente unidad, hacemos una caracterización de las condiciones sociales de las comunidades rurales de los países de Centroamérica y la República Dominicana. Hacemos un repaso de variables como: niños y niñas trabajadores, dinámica del proceso de acumulación de capital, la atención en salud, el acceso a agua potable y en algunos casos, la construcción de capital social con participación social o comunitaria. Se pone especial énfasis en la desigualdad social urbano – rural. Sin embargo, antes de trasladarnos a esa otra información, demos todavía un vistazo a indicadores como el embarazo en adolescentes y el fenómeno de la migración y el empleo.

Embarazo en adolescentes y desigualdad

Otro indicador que evidencia las asimetrías entre las áreas urbanas y las áreas rurales en nuestros países, es el embarazo en mujeres adolescentes. Las causas de este fenómeno, son múltiples. Como indica el informe, "el embarazo adolescente es el resultado de una multiplicidad de factores que varían en las distintas culturas o grupos humanos (citando a: Coll y Stern).

En el mundo, dice el informe, "se registra anualmente un promedio de 55 nacimientos en mujeres adolescentes por cada mil mujeres del grupo de 15 a 19 años". En América Latina y el Caribe, se marca una diferencia alarmante: el porcentaje de nacimientos en mujeres adolescentes por cada mil mujeres, del mismo grupo, se eleva a 80 (PNUD/IDHALC, 2010:68).

Pero, el caso de embarazos en adolescentes de las comunidades rurales, es mayor que en mujeres adolescentes que residen en áreas urbanas. Según el Informe, uno de los posibles factores de esta tendencia es el hecho de que "en las zonas urbanas la mayor parte de las adolescentes tienen expectativas de educación o de empleo que se contraponen a un embarazo a esa edad". Lo que no tienen

las niñas ni las adolescentes del área rural: falta de oportunidades de estudio y de opciones laborales (PNUD/IDHALC, 2010:68, 70, citando a Atkin y Alatorre-Rico). Esta situación, según este y otros documentos, se agrava para las mujeres indígenas jóvenes, por los altos niveles de exclusión de los cuales son víctimas.

Además de estos, que son factores determinantes, hay otros desencadenantes de un embarazo en este período, como por ejemplo, asumir labores domésticas o introducirse en el mercado laboral desde pequeños… tener antecedentes en la familia nuclear de madres adolescentes, entre otros. En algunos lugares…, las adolescentes no reciben el mismo trato que los adolescentes. Los adolescentes pueden seguir con su capacitación, su libertad para desplazarse y trabajar sin control directo de la familia, pero las adolescentes quedan sin estas facilidades (Cf. Núñez y Rojas, 1999).

La siguiente tabla, como ejemplo, resulta muy elocuente. Aunque no se consignan datos de los restantes países de la región, es de suponer que la tendencia será la misma, acaso con variaciones poco significativas. Interesa aquí mostrar las desventajas en que se encuentran las comunidades rurales, con respecto a las urbanas, también en este tema.

Tasa de embarazo adolescente por lugar de residencia

País	Mujeres área urbana	Mujeres área rural
Nicaragua	22%	31%
Honduras	18%	27%
República Dominicana	18%	25%

Fuente: Elaboración propia, con base en datos de PNUD/IDHALC, 2010:68,70. La tasa de embarazo adolescente indica el porcentaje de mujeres, entre 15 y 19 años de edad, que reportan haber tenido algún hijo, nacido vivo o muerto, y/o que se encuentren embarazadas.

Movimientos migratorios

El desarrollo temprano del capital humano (ECD, por sus siglas en inglés: early childhood development), es una condición indispensable para promover el desarrollo de las capacidades de las personas durante la vida adulta (PNUD/IDHALC, 2010:64)

Según el Informe Regional de Desarrollo Humano de América Latina y el Caribe 2010 (IDHALC, 2010), las desigualdades prevalecientes en el desarrollo temprano del capital humano (ECD) entre los distintos países de América Latina, es resultado de las desigualdades en el nivel de bienestar macroeconómico de cada uno de los países. Este nivel de bienestar es determinado por tres factores importantes, entre los cuales se encuentra la migración. Los otros dos son el empleo y la educación (PNUD/IDHALC, 2010:64).

Efectivamente. El fenómeno de la migración, es considerado una de las principales transformaciones que algunos de nuestros países han sufrido en los últimos años. Este es el caso de El Salvador, por ejemplo (PNUD/IDHALC, 2010:150). El informe nacional de este país del año 2005, de hecho, está dedicado al tema de la migración internacional. Su importancia es tal, que al mismo se le atribuye el carácter: de medio para la participación de El Salvador en la globalización; de factor para la redefinición de la identidad del país; de recurso para convertir el país en un espacio para "un alto desarrollo humano" *(Ídem)*.

Para el caso de Honduras, el fenómeno de la migración internacional es, sin embargo, ambivalente: constituye una opción ciudadana para contrarrestar el limitado marco de opciones y oportunidades existentes en el país. Al mismo tiempo, sigue habiendo factores para no migrar, lo cual constituye un valioso componente del capital social: fundamentan la convicción de que su permanencia en el país contribuye a "sacar adelante el país" (PNUD/IDHALC, 2010:152).

En cuanto a los ámbitos laborales de recepción de los trabajadores inmigrantes en los países centroamericanos, se señala la relativa persistencia de los mercados agrícolas. Al mismo tiempo, se identifican dos posibles factores que explican esta persistencia *(Van Lidth 2005:13 y ss.)*.

a. La población rural sigue siendo el sector de la población en nuestros países, que aporta trabajadores migrantes estacionales para satisfacer una demanda de empleos temporales en actividades relacionadas principalmente con las cosechas agrícolas. Esto es factible, por la interdependencia de los mercados laborales entre países vecinos que sigue siendo importante en la región.

b. Los inmigrantes laborales proveen una fuerza de trabajo temporal que no está disponible en las zonas de plantación. Esto garantiza la reproducción de las dinámicas migratorias de los trabajadores agrícolas desde áreas rurales, tanto hacia el interior como hacia territorios de países vecinos. Van Lidth, menciona los ejemplos de la emigración de trabajadores agrícolas a México, de jornaleros principalmente salvadoreños y hondureños a Guatemala, de guatemaltecos a Belice, de nicaragüenses a Costa Rica y de jornaleros agrícolas indígenas de Panamá a Costa Rica.

No puede pasarse por alto, también, la migración de población rural a las ciudades. Esto ha dado como resultado, el ensanchamiento de cinturones de miseria urbanos, conformados en su mayoría por inmigrantes rurales e indígenas que se desplazan a las ciudades en busca de mejores condiciones de vida. Los resultados están a la vista: "casas de cartón" en las que los sueños de prosperidad están a la intemperie, con niños macilentos y hombres y mujeres en procesos interminables y deshumanizante de empobrecimiento, además de la alienación identitaria que ello conlleva…

Y en materia de empleo, ¿cómo están nuestros países?

Una de las herramientas para el acceso a condiciones de vida aceptables (como un primer momento hacia el bienestar), es el empleo. El que éste permita lograr tal propósito, depende de las capacidades desarrolladas por las personas. Es decir, el tipo, la calidad y los beneficios personales y sociales del empleo, dependen en gran parte de las capacidades que se tiene.

La referencia al empleo aquí tiene sentido en la medida en que el acceso a un empleo de calidad, depende de la calidad de las capacidades. Y en esto, la educación lleva una buena parte de la responsabilidad.

Algunos sectores de la población, manifiestan precisamente esta idea: consideran "la educación como un requisito para obtener mejores empleos o para migrar de las localidades de origen hacia las ciudades, condiciones que son consideradas necesarias para el logro de un mejor nivel de vida" (PNUD/IDHALC, 2010:86).

Por supuesto que la calidad del empleo no depende sólo del nivel de escolaridad alcanzado. Tampoco que un alto nivel de escolaridad implique necesariamente altas capacidades de desempeño laboral. La desigualdad misma que caracteriza los países de la región, afecta la calidad del empleo y la po¬sibilidad de lograr una inserción laboral exitosa, como señala el informe que venimos citando (2010:110). Además, habrá menos oportunidades de empleo, y de menor calidad, por la disminución de la demanda de productos agropecuarios y de otro tipo producidos tradicionalmente en las áreas rurales (Trivelli, Yancari y de los Ríos, 2009).

Hay que agregar que la desigualdad tiene también un fuerte impacto negativo en el acceso a un empleo digno para las mujeres, para personas procedentes del área rural, para personas indígenas y afrodescendientes y para los jóvenes. Así, por ejemplo, los países de Centroamérica y la República Dominicana, se encuentran entre los que al 2007 habían sufrido pérdidas significativas de desarrollo humano, atribuible a las desigualdades entre hombres y mujeres en el acceso a la vida social, incluyendo el acceso al empleo, lo mismo que para los otros sectores vulnerables de la población (Cf.: PNUD/IDHALC, *2010:27,37,110).*

Elementos que conforman el concepto de *capacidades*

(De: PNUD/IDHALC, 2010:17)

El desarrollo puede entenderse como el incremento de las al¬ternativas reales de vida, entre las cuales las personas pueden optar. Según este enfoque, el desarrollo es concebido como una expansión de la libertad (Sen, 1999) y la escala del conjunto de opciones de vida –posibilidades de "ser" y "hacer"– disponibles para un individuo es la medida de su libertad efectiva. Dentro de este marco conceptual, las capacidades se refieren precisamente al conjunto de opciones entre las cuales las personas pueden elegir, y los funcionamientos son los elementos específicos contenidos en dicho conjunto que materializan las capacidades al transformar el acceso a bienes y servicios en aquello que una persona efecti¬vamente logra hacer o ser en distintas etapas de su vida. Entre las teorías del desarrollo, esta visión es conocida como enfoque de capacidades y constituye uno de los principales fundamentos conceptuales de la noción de desarrollo humano.

Los funcionamientos abarcan cuestiones básicas como la posibilidad de alcanzar una vida larga y saludable o de adquirir conocimientos individual y socialmente valiosos, pero también incluyen otras opciones más complejas, como que un individuo logre respeto por sí mismo, se integre socialmente y participe en los procesos políticos. No debe olvidarse que el planteamiento original de la noción de capacidades surgió en el contexto de la discusión sobre cuál es la dimensión en que debería medirse la igualdad (Sen, 1980). Según el enfoque adoptado en este Informe, la igualdad debe medirse en la dimensión de las capacidades, es decir, de la libertad efectiva de las personas para elegir entre opciones que consideran valiosas y cuyo valor se basa en argu¬mentos fundados.

EN RESUMEN. Son múltiples los factores por los cuales las comunidades rurales en Centro América y República Dominicana padecen de pobreza y pobreza extrema. De igual manera, varios los efectos que las poblaciones, especialmente las rurales, sufren. Entre las causas más importantes se encuentran la desigualdad y, su consecuente, la falta de oportunidades para el desarrollo de capacidades de las personas para impulsar su propio desarrollo. Se da aquí un círculo vicioso que la educación puede ayudar a romper: potenciar las capacidades de las personas para reforzar su acceso a los espacios sociales e ir superando las tendencias de exclusión.

2.4. Situación educativa de las comunidades rurales

Las consecuencias de (la) falta de preparación (específica de los docentes de la región en educación rural) tienen sus implicaciones en muchos aspectos que, en menor o mayor grado, se manifiestan en las escuelas y comunidades rurales. A nivel curricular, se imparte en las escuelas una educación descontextualizada que produce desarraigo de los niños y las niñas de su contexto al invisibilizar o desvalorizar lo local; al presentar una oferta lejana a la realidad rural y con poca utilidad para la vida cotidiana, se genera falta de interés por parte de los estudiantes y sus padres que se expresa en deserción. Se da una desvinculación entre la escuela y la comunidad, con poca participación e incidencia del docente en el desarrollo comunal, en el mismo sentido, se genera poca pertenencia de la comunidad hacia la escuela. Este tipo de educación tiene escasa incidencia en el desarrollo de las comunidades, pues no genera capacidades como la organización comunal tan necesaria para transformaciones, ni considera el medio natural y comunal como recursos aprovechables dentro de los procesos de aprendizaje.
(En: Claudio Vargas Fallas, y otros, 2010).

Y… hablando de educación, es importante recordar que una de las desventajas en que se encuentra la población del área rural, con respecto a la ciudad y a la población urbana, es la brecha en el acceso a los servicios educativos. El siguiente texto, tomado del informe sobre educación rural en algunos países de América Latina, llama la atención a ello.



ACTIVIDAD INDIVIDUAL

Leemos el siguiente texto.

América Latina se caracteriza por ser una región con enormes diferencias socioeconómicas, sobre todo al interior de los países; tales diferencias, lejos de atenuarse, son cada vez mayores. Asimismo, como se revela en este libro, la

educación de las zonas rurales se encuentra afectada por una menor oferta y cobertura, lo que obliga a los estudiantes a tener que interrumpir sus estudios o desplazarse a los núcleos urbanos para completar su formación, algo que no siempre es posible por la falta de recursos económicos de las familias.

Por otro lado, las dificultades de acceso a los centros escolares, debido al aislamiento en el que muchas veces la población se encuentra, constituyen una ulterior dificultad. También se puede constatar que la calidad de la educación impartida es notoriamente deficiente, tanto por la falta de medios e infraestructura como por la inadecuada formación y escasos incentivos que reciben los docentes. Además, los contenidos curriculares resultan, en muchos casos, poco o nada pertinentes para el alumnado. (FAO, 2004: p. 5, Presentación)

Una vez leído el texto, realizamos las siguientes actividades

a. Analizamos detenidamente los datos que aporta el texto.
b. Leemos de nuevo y analizamos el texto de Vargas Fallas, que encabeza este apartado.
c. En ambos casos, para nuestro análisis utilizamos como guía las siguientes preguntas:
    - Dos ideas principales en cada uno de los dos textos.
    - Dos de los principales efectos de la pobreza en las personas y familias.
    - Dos de las principales características de la educación rural.
    - Dos ideas de cada texto para mejorar la educación rural que nos pueden servir para impulsar cambios positivos en la educación de nuestros países.
d. Comparamos los dos textos y tras unos minutos de reflexión individual, ponemos por escrito un comentario y algunas reflexiones.
e. Compartimos con el resto del grupo dichas reflexiones y comentarios.

Datos de otros países de América Latina, muestran que en toda la región el esquema de asimetrías sociales entre lo urbano y lo rural se repite. En Perú, por ejemplo, un 44% de los estudiantes de escuelas primarias urbanas, "lograron un nivel adecuado de habilidades de lectura". No ocurre lo mismo con estudiantes de escuelas ubicadas en áreas rurales, además pobres, en las cuales "sólo el 14% de los estudiantes del mismo nivel educativo presentaron las mismas habilidades (Metzler y Wöfmann, citados en: PNUD/IDHALC, 2010:73).

> O el caso de Paraguay. En este país, la probabilidad de que los niños abandonen los estudios es de 4% a 5% en las zonas urbanas. Pero en las áreas semiurbanas y rurales esta proporción va de un 30% a un 50% (Otter, citado en PNUD/IDHALC, 2010:74).
>
> Por eso se puede afirmar que la educación rural sigue siendo una tarea pendiente. Esta es, en síntesis, la principal conclusión que Daniela Estrada (2006), deriva del Estudio *Educación para la Población Rural,* realizado por Agencias de las Naciones Unidas en siete países de América Latina. Los siguientes son algunos de los comentarios que hace o que reproduce Estrada en su artículo en el sitio de la IPS, bajo el título: "Educación rural, una tarea pendiente", tomados textualmente.

> La educación rural sigue rezagada en América Latina… *Los sectores rurales mantienen los mayores índices de pobreza y los menores niveles de educación,* a pesar del consenso creado en la región en torno a la centralidad del fenómeno educativo como base del desarrollo social y económico (las cursivas son nuestras). Mayor participación de la sociedad civil en el proceso educacional, y políticas que consideren tanto las carencias como la diversidad cultural, étnica y socioeconómica en el medio rural, están entre las líneas planteadas para afrontar este déficit.
>
> En la población latinoamericana, la cobertura de educación preescolar es 51 por ciento, la de primaria 93 por ciento, y la de secundaria, 62 por ciento, mientras que la tasa de analfabetismo en adultos es 11 por ciento. *En zonas rurales, las coberturas son menores y el analfabetismo es mayor.*
>
> Corvalán, por aparte, apuntó que “existe muy poca preparación en las escuelas de pedagogía para la realidad de la docencia rural”, y “es necesario hacer planes específicos de formación de profesores y diferenciar esta práctica docente de la convencional”.
>
> En el estudio se advierte claramente, como conclusión, que *afrontar el atraso en que se encuentran los sectores rurales de los países latinoamericanos es una condición ineludible para mejorar sus indicadores educativos globales.*

Volviendo al estudio en cuestión (FAO, 2004: 5, Presentación), de donde tomamos el texto que hemos analizado al inicio de este apartado, encontramos afirmaciones como las siguientes (citamos textualmente):

> … hablar de la población rural de América Latina implica tomar en consideración la diversidad de realidades que pueden producirse, tanto entre los países como al interior de los mismos… Problemas como el aislamiento o la escasez de oferta educativa, por mencionar sólo algunos, no se producen con la misma intensidad en todas las áreas o pueden responder a distintas causas. Por ello se requiere el diseño de políticas de EPR (Educación para la Población Rural) que atiendan a las diferentes necesidades.

2.5. Algunos referentes socio-históricos

Las condiciones políticas, económicas, sociales y geográficas que caracterizan nuestros países, son producto de largos procesos de configuración. Estos procesos comenzaron básicamente hacia fines del siglo XV e inicios del siglo XVI, con la presencia de españoles en tierras centroamericanas y de las Antillas. El choque de culturas que tal presencia significó, marcó la orientación futura que nuestros países habrían de desarrollar, y que explican por qué estamos como estamos.

En este apartado, damos un vistazo a dos de tales fenómenos: la globalización y la colonialidad. Un tercero, que junto con la globalización es considerado uno de los determinantes de la vida de la humanidad en el siglo XXI: la diversidad, lo dejamos para una de las unidades posteriores, cuando hablemos precisamente de la diversidad cultural de las comunidades rurales de nuestros países.

Globalización y ruralidad

Ortega Riquelme, citando a Manuel Castells, afirma que la globalización o mundialización, o universalización, como también la llama Anthony Giddens, "es el proceso por el cual las actividades decisivas en un ámbito de acción determinado (la economía, los medios de comunicación, la tecnología, la gestión del medio ambiente, hasta el crimen organizado) funcionan como unidad en tiempo real en el conjunto del planeta" (Ortega, 1999:9).

Teubal (2001:45), nos recuerda que el concepto de globalización comenzó a ser utilizado en los años 80s, en los cursos de administración de empresas de las universidades norteamericanas. Su uso se mundializó, por la prensa empresarial y financiera de Gran Bretaña. Desde entonces se han multiplicado los trabajos sobre los procesos de globalización, poniéndose en evidencia que se trata de un concepto complejo y multifacético.



Las tensiones que han de superarse

(Jacques Delors, 1996. *La educación encierra un tesoro. P. 16)*

Con el fin de que la educación contribuya al desarrollo humano sostenible, al entendimiento mutuo entre los pueblos y a una renovación de la democracia, es preciso afrontar, para superarlas mejor, las principales tensiones que sin ser nuevas están en el centro de la problemática del siglo XXI:

- La tensión entre lo mundial y lo local: convertirse poco a poco en ciudadano del mundo sin perder sus raíces y participando activamente en la vida de la nación y las comunidades de base.

- La tensión entre lo universal y lo singular: la mundialización de la cultura se realiza progresivamente pero todavía parcialmente. De hecho es inevitable, con sus promesas y sus riesgos, entre los cuales no es el menor el de olvidar el carácter único de cada persona, su vocación de escoger su destino y realizar todo su potencial, en la riqueza mantenida de sus tradiciones y de su propia cultura, amenazada, si no se presta atención, por las evoluciones que se están produciendo.

Implicaciones de la Globalización

Una de las características más relevantes de la globalización, es que no es lineal ni es similar para todas las sociedades. Es profundamente ambivalente: por un lado, no deriva de, ni implica ninguna visión compartida del mundo. Más bien, es producto de la imposición de la visión del mundo de algunos sectores de los países hegemónicos. Por otro lado, el pretendido fin de la geografía va acompañado por una reevaluación de los territorios. Dice Beck al respecto que, "*en general, se puede afirmar que se ha venido abajo la idea de vivir y actuar en los espacios cerrados y recíprocamente delimitados de los Estados nacionales y de sus respectivas sociedades nacionales*" (Cit. en: Ortega, 1999:18, cursivas del autor).

En esa línea de pensamiento, se identifican algunas implicaciones de la globalización, como las siguientes (Cf.: Teubal, 2001:45-46). No hará falta agregar que estas implicaciones afectan con mayor fuerza a las comunidades rurales.

- Propicia una creciente mercantilización de muchas de las esferas de la actividad económica, de la sociedad y la cultura. Con todo lo que de cosificación y deshumanización del ser humano, capacidad creativa y los productos de su creatividad que esto conlleva.
- Las grandes empresas transnacionales asumen un determinante en los procesos de constitución y consolidación del "mercado mundial".
- El ingreso a una nueva etapa en la evolución del sistema capitalista mundial, una etapa en la que el Estado nacional aparece perdiendo terreno frente al Estado transnacional, incluso en los mercados internos.
- El incremento de la migración internacional de la población rural, a raíz de la sustitución de las actividades económicas tradicionales por otras que afectan las oportunidades laborales en las comunidades rurales.
- La generalización de un discurso que responde a los grandes intereses transnacionales o transnacionalizados, basados en un pretendido "pensamiento único". Un discurso que encuentra eco en las propias instituciones políticas y financieras nacionales.

En todas las sociedades donde la colonización implicó la destrucción de la estructura social, la población colonizada fue despojada de sus saberes intelectuales y de sus medios de expresión exteriorizantes u objetivantes. Fueron reducidos a la condición de gentes rurales e iletradas (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007:123).

A estas, hay que agregar cómo la globalización es un factor que puede acelerar la dilución o la pérdida de identidades, no sólo las étnico-culturales, sino también las identidades nacionales. De un lado, positivamente, es preciso reconocer que ha creado la conciencia de la ciudadanía planetaria en mucha gente. Aunque de otro, la pérdida de sentido de la nacionalidad o de la identidad cultural, socaba las bases para la identificación con proyectos de desarrollo propios de los pueblos y de las naciones.

Teubal (2001:62) señala que, no obstante lo dicho, estas tendencias pueden ser contrarrestados por algunos factores, como, por ejemplo, los múltiples movimientos sociales tanto dentro como fuera del sector rural -de pequeños productores agropecuarios, campesinos, trabajadores rurales, medioambientales- o de otra naturaleza, como los que protestan contra la injerencia de organismos

financieros internacionales (Organización Mundial del Comercio, el FMI y el Banco Mundial, etc.), o la presencia de corporaciones transnacionales en los países. Movimientos como estos, resisten el embate de los procesos de globalización y contribuyen a la definición de "otra ruralidad".

Colonialidad y ruralidad

El concepto de *colonialidad*, así como la realidad a la cual se refiere, no están muy visibles a la mayoría de centroamericanos o dominicanos. Esto, a pesar de que está en el fondo y constituye el marco ideológico y político de la configuración económica, social, política y cultural de nuestros países. Martínez (2011:12) y Escobar (2004:91), consideran la *colonialidad* junto con la globalización, como elementos constitutivos de la modernidad occidental, desde la cual se han construido visiones del mundo e imaginarios sociales y políticos que se han constituido en el soporte de la dominación económica, política y hasta militar de unos países sobre otros.

Expliquemos. Las desigualdades internas, así como las enormes brechas existentes entre países pobres, del sur, y países ricos, del norte, son la parte visible de una estructura construida a base de despojo, ocultamiento, dominación y ejercicio asimétrico del poder (Martínez, 2011:6-7). Los principales efectos de esta estructura en la vida de los países del sur, entre los que se cuentan los centroamericanos y los caribeños, ha sido el desconocimiento de sí mismos, de su estatus en el concierto de naciones y la mediatización de sus posibilidades de desarrollo.

Como señala Martínez (2011:4), a lo largo de la historia de América Latina, la colonialidad ha mantenido determinadas características: dominación, racismo, humillación, imposición, machismo, violencia, etc., con distintos matices paradigmáticos: hispanización, eurocentrismo, american way of life. Estos paradigmas o modelos socio-políticos, toman diferentes formas, generalmente con apariencias inofensivas, pero con efectos profundos de mediatización de las conciencias colectivas de los pueblos. El civismo, con su culto a los símbolos patrios, la identidad o la cultura nacional (generalmente fundada en la cultura hegemónica) que se reproduce en distintas formas desde las instituciones estatales y de la sociedad, son expresiones de dichos paradigmas. La escuela ha sido uno de los medios efectivos para su reproducción.



Elementos para una conceptualización de la modernidad/ colonialidad

Escobar, Arturo. (2004:91). "Más allá del tercer mundo…"

La conceptualización de la modernidad/colonialidad se ancla en una serie de operaciones que la distinguen de las teorías establecidas de la modernidad. Estas incluyen: 1) la localización de los orígenes de la modernidad con la Conquista de América y el control del Atlántico después de 1492, antes que los más comúnmente aceptados mojones como la Ilustración o el final del siglo XVIII; 2) la

atención al colonialismo, postcolonialismo e imperialismo como constitutivos de la modernidad; esto incluye una determinación de no pasar por alto la economía y sus concomitantes formas de explotación; 3) la adopción de una perspectiva planetaria en la explicación de la modernidad, en lugar de una visión de la modernidad como un fenómeno intra-europeo; 4) la identificación de la dominación de otros afuera del centro europeo como una necesaria dimensión de la modernidad; 5) una concepción del eurocentrismo como la forma de conocimiento de la modernidad/colonialidad –una representación hegemónica y modo de conocimiento que arguye su propia universalidad, "derivada de la posición europea como centro"– (Dussel, 2000: 471; Quijano, 2000: 549).

La necesidad de incluir aquí la cuestión de la colonialidad, aunque sea en forma muy rápida (en la bibliografía incluimos algunos títulos que haremos bien en obtener y profundizar en este tema), estriba en que el estado actual de cosas que viven las comunidades rurales en la región, sigue siendo determinado desde la colonialidad. La escuela, las instituciones religiosas tradicionales, los medios de comunicación social, etc., son algunas de las principales agencias que se encargan de que la comunidad interiorice y viva de acuerdo con la filosofía de vida que transmiten.

Como a finales del siglo XV y en los albores del siglo XVI, siguen vigentes ahora, en pleno siglo XXI, mecanismos legitimadores, en el orden económico, militar e ideológico. Estos mecanismos mediatizan diferentes dimensiones de la vida social, por lo que se puede hablar de distintas formas de la colonialidad. Una colonialidad del ser, una colonialidad del pensar, una colonialidad del saber, además de su control sobre las condiciones económicas, sociales y políticas.

Martínez (2011:12), lo explica de la siguiente manera:

> La estructura de poder y dominación impuesta en los umbrales del siglo XVI dio como resultado la génesis del sistema-mundo moderno, el advenimiento de un imaginario moderno colonial y la emergencia de la «colonialidad del poder» (Quijano), «saber» (Mignolo) y «hacer», geopolíticamente determinados. De ahí que la configuración de dicha triada civilizatoria (capitalismo / modernidad / colonialidad) deba ser analizada y contextualizada de manera articulada. Una ruptura con la dependencia cultural y la sumisión gnoseológica a los horizontes coloniales debe ser una exigencia no solo política, sino epistémica. Por ello, la intención teórica y política de este «salto del tigre hacia el pasado», del que nos hablaba Walter Benjamin, fue con la finalidad de seguir afilando nuestras armas para poder finalmente destruir el grillete que nos ata a una estructura de dominación y explotación.

Para la población rural, las consecuencias de la colonialidad han sido y siguen siendo múltiples. Veamos algunas.

Desde el punto de vista económico, la población rural ha sido reducida a la posesión de pequeñas parcelas, ubicadas en regiones poco o nada productivas y topográficamente poco accesibles. Las cosechas, producidas en estas tierras, no son suficientes ni siquiera para el consumo familiar, lo cual les obliga a emigrar en diferentes épocas del año, a haciendas, fincas, o las ciudades, para diluirse en ambientes hostiles que literalmente se los "traga".

Por otra parte, las pocas tierras cultivables que poseen las comunidades rurales, han sido invadidas por monocultivos, en función de las exportaciones de productos no tradicionales, en su mayoría de cultivos manipulados genéticamente. Como señalan Castro-Gómez y Grosfoguel (2007:174, n. 3), las biotecnologías significan "el fin de la naturaleza orgánica del cuerpo animal humano, ya que lo orgánico pareciera ser trascendido por lo artificial".

Trastocar la naturaleza, el eterno complemento de los hombres y las mujeres rurales, es otro de los efectos de la biotecnología. Esta, agregan Castro-Gómez y Grosfoguel, tiene aplicaciones en la industria agrícola, con lo cual pretende producir alimentos modificados genéticamente, con la intención de ejercer el control político de la población por medio de la producción de alimentos. Castro-Gómez y Grosfoguel (Ídem), se refieren a las grandes industrias de la alimentación, que pretenden, así, el control sobre toda la cadena de producción alimenticia: "Desde las semillas, que son transgénicas, hasta la circulación en los centros de abastecimiento urbanos, impidiendo la independencia y autonomía de las poblaciones rurales".

Agreguemos que los tentáculos de la colonialidad penetran las dimensiones espirituales de la vida de la población rural. Así como la "conquista espiritual" en los inicios del dominio español y en los siglos siguientes, actualmente hay en las comunidades rurales la presencia de múltiples sectas religiosas, como las sectas protestantes, por ejemplo, que han sido creadas o se han convertido en instrumentos para mantener el control político de la población (Cf.: Stoll, 1985).

Hasta el arte es clasificada, según la visión colonial. A la música auténtica, rural, se le denomina tradicional (un eufemismo por "atrasada"), mientras que la propia de la población urbana, es considerada más refinada, académica, de "buen gusto". En muchos casos, en los países con significativa población indígena ubicada en las áreas rurales, y que produce arte, este recibe calificativos estereotipados y generalmente discriminatorios. En Guatemala, por ejemplo, a la pintura hecha por artistas indígenas, se le ha dado en llamar "pintura primitivista", en una clara actitud discriminatoria. Castro-Gómez y Grosfoguel, hacen también referencia a este fenómeno, como una de las múltiples expresiones de la colonialidad (2007:203, 205).



ACTIVIDAD GRUPAL

Organizados en grupos, elaboramos un ENSAYO sobre: *Las distintas formas en que la globalización o la colonialidad afectan el desarrollo de nuestro país y cómo la educación nacional reproduce o puede revertir tales efectos.*

El número de grupos y el número de integrantes de cada grupo, lo decidimos con base en el número total de estudiantes en el aula. El proceso de planificación de la tarea, lo hacemos en conjunto con nuestros profesores (el formador de formadores). Cuidamos la observancia de los siguientes pasos:

1. Cada grupo define un tema específico, en el marco del tema general.
2. Definimos la forma en que cada grupo puede complementar desde su tema específico al tema general, de modo que al final tengamos una visión más o menos global sobre el mismo.
3. Definimos la metodología a utilizar y cómo nuestros profesores acompañarán el proceso de investigación.
4. Planificamos y ejecutamos un foro de cierre del trabajo, en el cual un representante de cada grupo expone lo básico de su ensayo. El auditorio estará conformado con los demás estudiantes del centro, los docentes y miembros de la comunidad, invitados al foro.
5. Finalmente, los docentes realizarán una realimentación de los resultados expuestos, y complementan los mismos, con base en su propio conocimiento de la realidad estudiada y los comentarios de los participantes en el foro.

3. Interés por conocer y transformar la realidad

En nuestros países, en los últimos años, ha habido una creciente preocupación por conocer la realidad, para asumirla y transformarla, desde distintos ámbitos tanto sociales como estatales. Esa preocupación se evidencia en la realización de diversos estudios, como los del PNUD, la CEPAL, el Banco Mundial, el BID, por mencionar algunos de los más conocidos. Sin olvidar que distintas agencias nacionales o de la cooperación internacional realizan también lo propio en espacios más focalizados.

A nivel nacional, ha habido acciones sustantivas para mejorar las condiciones de vida de la población, tanto desde los Estados, como de organizaciones e instituciones de la sociedad, y hasta de empresas de la iniciativa privada. Otras instituciones también han hecho lo propio, tales como algunas Universidades, con programas regulares o con acciones específicas para mejorar la calidad de las capacidades de las personas, en función de su desarrollo.

Este es el caso, por ejemplo, de la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica, por medio de la División de Educación Rural (DER) del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE). Su plan específico en educación rural desde el nivel de Diplomado hasta el de Maestría (Vargas, *et. al,* 2010:3), constituye un valioso esfuerzo por formar educadores para las zonas rurales.

Estas iniciativas no son sólo cuestión de humanidad, ni sólo cuestión de normatividad, sino que hay razones prácticas por las cuales preocuparse por la desigualdad: “la disminución de la pobreza está ligada tanto al crecimiento del ingreso promedio como a los cambios en su dis¬tribución. Esta relación permite, por ejemplo, vincular los niveles de desigualdad con la viabilidad de alcanzar los objetivos de desarrollo del milenio” (PNUD/IDHALC, 2010:22).

Desde el ámbito de los organismos internacionales, son significativos a este respecto, por ejemplo, los análisis realizados en el marco de la elaboración de los Informes de Desarrollo Humano, tanto los mundiales, como los regionales y los nacionales. Estos informes son relevantes por cuanto que su enfoque no se basa únicamente en el ingreso económico como indicador del desarrollo. Y constituyen, además, un importante referente para orientar las acciones de desarrollo de gobiernos y sociedades. Pero, además, han motivado a organismos de cooperación a financiar el desarrollo, con aportes financieros no reembolsables (si los gobiernos canalizan estos recursos a donde realmente se necesitan, es cuestión que las sociedades nacionales deberán auditar).

El siguiente cuadro, tomado del *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe* (2010), con algunas modificaciones del texto original, presenta un resumen de los contenidos de algunos de los Informes Nacionales de los países de la Región, correspondientes a los últimos 10 años. En ellos, como puede verse, son recurrentes los temas de pobreza, las grandes desigualdades, la vulnerabilidad de sectores de población como el de la mujer, la niñez, los pueblos indígenas y la población rural, entre otros.

País	Título	Enfoque del Informe
Costa Rica	Informe sobre Desarrollo Humano 2005. Venciendo el temor: Inseguridad ciudadana y desarrollo humano en Costa Rica	Los problemas de (in)seguridad ciudadana en Costa Rica son percibidos por la población como factores determinantes en el deterioro de su calidad de vida. Lo anterior trae consecuencias muy graves para el desarrollo: lesiona el ejercicio de derechos esenciales de todas las libertades y ocasiona cambios en la conducta de las personas con el fin de sentirse más seguros.
	Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010. Documento Nacional: Costa Rica. La Desigualdad en Costa Rica: Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad (*)	Desde una perspectiva histórica y comparando con los otros países de la región, la desigualdad de ingresos en Costa Rica es aún relativamente baja, pero en crecimiento… La información disponible en el caso costarricense invita a pensar la desigualdad por sí misma como un tema relevante para el desarrollo, la convivencia social y la gobernabilidad democrática. Es hora de actuar considerando explícitamente la reducción de la desigualdad en la agenda pública y como un valor y un objetivo de la política pública, al tiempo que se consolidan los pilares de la robusta institucionalidad y política social costarricense.

País	Título	Enfoque del Informe
El Salvador	Informe sobre Desarrollo Humano en El Salvador 1999. Estado de la nación en desarrollo humano	Este informe constituye un primer análisis completo sobre la situación del desarrollo humano en el país. Algunos de sus principales hallazgos son: a) que el país ha logrado un mayor orden en el funcionamiento de la macroeconomía, b) que la agricultura, donde se concentra la pobreza, está retrocediendo en relación con los otros sectores económicos; c) que las carencias de desarrollo humano, expresadas en enfermedades, ignorancia, desempleo, riesgos frente a la naturaleza y a la violencia, la falta de eco en el sistema político a las demandas ciudadanas esenciales, dominan el panorama; d) **que tienden a ampliarse las brechas entre los pobres urbanos y los pobres rurales;** y e) que los sectores excluidos tienden a aumentar con la multiplicación de niños y niñas en las calles y jóvenes en las pandillas.
Honduras	Informe sobre Desarrollo Humano Honduras 1998. Por un desarrollo incluyente	Los ejes son la equidad y la integridad social. Allí se señaló que es en el **ámbito rural** y **en el género femenino donde se han producido y consolidado las inequidades** que han impedido una integración progresiva y horizontal de la sociedad hondureña.
	Informe sobre Desarrollo Humano Honduras 2003. La cultura: medio y fin del desarrollo	El Informe advierte una desaceleración en el desarrollo humano. Se requieren nuevas y mayores intervenciones para evitar retrocesos. Existen brechas notables en el nivel de desarrollo a nivel interdepartamental, municipal y de género. Los ingresos siguen siendo el principal factor de desigualdad entre hombres y mujeres. Aunque se han destinado mayores recursos para el gasto social, éste presenta un bajo nivel en comparación con América Latina y el Caribe. La sostenibilidad del gasto está en riesgo si no se mejora el desempeño económico y el nivel de captación de ingresos.
Guatemala	Guatemala: el rostro rural del desarrollo humano 1999	En la segunda parte del informe se examina el desarrollo rural. Son importantes los hallazgos relativos a los cambios políticos y socioculturales ocurridos en los últimos años, así como las transformaciones estructurales donde destaca la transformación de los pequeños productores y el café de minifundio. Por vez primera se analizan los servicios financieros y el mercado de tierras en el área rural, y se realiza una evaluación de lo efectos del huracán Mitch en el desarrollo rural del país.

País	Título	Enfoque del Informe
	Guatemala: la fuerza incluyente del desarrollo humano. Informe sobre Desarrollo Humano 2000	Contiene un análisis de las diversas manifestaciones económicas, políticas y sociales de la exclusión, tomando en cuenta las brechas entre el área rural y urbana, hombres y mujeres, e indígenas y no indígenas. Se evalúan las exclusiones que sufren grupos específicos tales como discapacitados, adultos de la tercera edad, homosexuales y personas afectadas por el SIDA. Este informe empieza con una referencia sobre la herencia histórica de las exclusiones y termina con una visión optimista sobre una Guatemala con menos exclusiones hacia el 2020. Contiene tres temas novedosos en Guatemala: la medición de la pobreza, la Dimensión Social de la Exclusión a fines del siglo XX y las Respuestas Sociales frente a la Exclusión.
	Guatemala: Diversidad étnico-cultural: la ciudadanía en un Estado plural. Informe sobre Desarrollo Humano 2005	Ofrece un conjunto de propuestas de cambio de políticas que el Estado y la sociedad podrían aplicar para enfrentar los grandes problemas de Guatemala. Es un texto que sirve para apoyar la acción gubernamental y las políticas públicas. Aborda uno de los temas estructurales detrás de los lentos avances en desarrollo humano que tiene Guatemala: la profunda desigualdad que está históricamente asociada, de manera muy sistemática, con la diversidad étnica-cultural que caracteriza al país. Documenta las tendencias y los cambios ocurridos en el periodo 1994-2004 en distintos ámbitos del desarrollo humano para las distintas comunidades lingüísticas (subdivisión formal de los tres pueblos indígenas, particularmente del pueblo Maya) existentes en el país y propone temas clave para romper con esa asociación entre di-versidad y desigualdad para avanzar hacia una nueva forma de conformar al Estado y las relaciones de poder entre grupos étnica y culturalmente diversos.
Nicaragua	Informe de Desarrollo Humano Nicaragua 2005: Las regiones autónomas de la Costa Caribe ¿Nicaragua asume su diversidad?	Entrega elementos y puntos de vista que son una invitación a la sociedad nicaragüense a despejar los “desencuentros históricos” y construir un Estado multicultural que reconozca sin temores la riqueza de la diversidad. La autonomía costeña es una conquista valiosa, una oportunidad pendiente y un desafío posible. En este texto se quiere mostrar que los habitantes de las regiones autónomas de la Costa Caribe (pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas) quieren hacer de su autonomía económica, cultural, administrativa y política un elemento central para alcanzar su desarrollo humano sustentable y el de toda Nicaragua. Para lograrlo se requiere superar las brechas de desarrollo humano, así como potenciar las capacidades personales y colectivas de las personas, especialmente las capacidades de aquellos grupos que han sido excluidos históricamente.

País	Título	Enfoque del Informe
Panamá	Informe Nacional de Desarrollo Humano Panama 2002. El compromiso con el desarrollo humano: un desafío nacional	El tema central es pobreza y desigualdad. El informe hace énfasis en tres subtemas: educación y pobreza, gasto e inversión social y los grupos humanos en estado de vulnerabilidad. Revela que aun cuando Panamá tiene un desarrollo humano medio-alto, existen distritos muy rezagados que están al margen del desarrollo. De entre todos, los grupos prioritarios son los indígenas, cuya pobreza no sólo es profunda sino compleja porque se presentan comunidades con privaciones múltiples, que se revelan claramente en las voces propias de los grupos indígenas.
		La distribución desigual de la escolaridad compromete las oportunidades laborales. Para atender las profundas desigualdades y la pobreza, el informe propone retos importantes a destacar: reformas institucionales, políticas publicas focalizadas en los grupos pobres, crecimiento económico dinámico y sostenido, reducción de las desigualdades en calidad de servicios, respeto a la multi-culturalidad, participación ciudadana y fomento de una nueva cultura ética y de solidaridad nacional.
República Dominicana	Desarrollo Humano en la República Dominicana 2000	Uno de los grandes desafíos que enfrenta la República Dominicana lo constituye la conciliación de los procesos de reforma y el elevado crecimiento económico con la ampliación de las capacidades humanas esenciales, con el fin de incrementar el acceso a las oportunidades de cada uno de sus habitantes. De hecho, aun cuando se ha mejorado en los últimos años, todavía se observan rezagos en materia de educación y salud. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de que el gobierno asigne mayores recursos a la provisión de servicios sociales, en particular a los servicios sociales básicos. Las evidencias mostradas en el informe ponen de manifiesto la necesidad de seguir fortaleciendo el Estado de derecho, mediante la modernización institucional y el aumento de la participación ciudadana en las decisiones públicas.

País	Título	Enfoque del Informe
	Informe Nacional de Desarrollo Humano República Dominicana 2005. Hacia una inserción mundial incluyente y renovada	Durante más de 50 años, la República Dominicana fue el país que más creció en toda la región de América Latina y el Caribe, a una tasa promedio anual del 5.4%. Sin embargo, este crecimiento de la economía no se reflejó en igual medida en los indicadores de bienestar de la población. El informe concluye que la causa de la pobreza y del bajo desarrollo humano relativo no es la falta de financiamiento y de recursos económicos, sino el escaso compromiso con el progreso colectivo del liderazgo nacional político y empresarial durante las últimas décadas, y la ausencia de un pacto social y de empoderamiento de los sectores mayoritarios de la sociedad dominicana. La consecuencia de ese escaso compromiso es que se han agudizado los desequilibrios a pesar de la disponibilidad de recursos, y se ha montado una dinámica social, económica e institucional que refuerza la exclusión. Esta situación se ha reforzado por la búsqueda de una rentabilidad económica y dividendos políticos, ambos de corto plazo, comprometiendo el futuro.

Fuente: *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe,* 2010:146-158.

(*) Como puede verse, aunque en el marco del Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010, esta información la hemos tomado del Documento Nacional de Costa Rica (Prólogo).

En este resumen se menciona la brecha urbano-rural en varios casos. Cruzando la información con otros estudios, puede leerse entre líneas que los graves problemas sociales mencionados, los sufren con mayor crudeza las poblaciones rurales. Y más si son las mujeres, los jóvenes y la población indígena, que viven en las comunidades rurales.

Sin embargo, el solo hecho de que se preste atención a la existencia de estos problemas, es ya un paso para avanzar en su solución. A raíz de los estudios y los informes, los Estados nacionales han emprendido, en diferentes niveles, acciones para buscar resolverlos. Los Informes Nacionales de Desarrollo Humano del PNUD, muestran que efectivamente hay acciones para paliar las crisis y reducir las brechas de desigualdad, aunque hay mucho todavía por hacer para cambiar significativamente la situación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alminonda, Héctor, (2011). *La Naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina.* Buenos Aires: CLACSO.

Aristóteles, (2005). *Política.* Traducción, introducción y notas de Pedro López Barja de Quiroga y Estela García Fernández. Madrid: Ediciones Istmo, S. A.

Borón, Atilio A., Comp., (2002). *Teoría y filosofía política. La recuperación de los clásicos en el debate latinoamericano.* Buenos Aires: CLACSO.

Calderón Vázquez, F.J.: (2008) *Fronteras, identidad, conflicto e interacción. Los presidios españoles en el norte africano*, Edición electrónica gratuita. Texto completo en www.eumed.net/libros/2008c/433/.

Cairo Carou, Heriberto, (2001). "Territorialidad y fronteras del estado-nación: Las condiciones de la política en un mundo fragmentado". Revista *Política y Sociedad,* 36 (2001), Madrid (pp. 29-38).

Cairo Carou, H. (s.f.). Territorialidad En Román Reyes (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales* Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/T/territorialidad.htm. (Consultado: 22 septiembre 2011).

Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón, Comp., (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Castro Ibarra, Germán, (2007). "La identidad espacial de México". En: *Este país,* No. 201. México: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. http://estepais.com/site/?p=21861 (Recuperado: 14 Nov. 2011).

Ceceña, Ana Esther, Aguilar, Paula, Motto, Carlos, (2007). *Territorialidad de la dominación. Integración de la Infraestructura Regional Sudamericana* (IIRSA), Buenos Aires: Observatorio Latinoamericano de Geopolítica.

CEPAL, (2002). *Mujer rural, escolaridad y empleo en el istmo centroamericano.* Disponible en: http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/0/10020/lcl514.pdf.

Cicowiez, Martín et al, (2006). *Areas Rurales y Objetivos de Desarrollo del Milenio en América Latina y el Caribe. Resumen Ejecutivo.* No. 43. Argentina: Universidad Nacional de La Plata/CEDLAS.

Cochoy Alva, María Faviana et al, (2006). *Raxalaj Mayab' K'aslemalil - Cosmovisión Maya, Plenitud de la Vida.* Guatemala: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD. 133 páginas.

Jacques Delors, (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.* Madrid: Santillana.

Díaz, Cecilia, Jara, Carlos J. y Robert, Anne M., (2009). *Develando experiencias: Otra mirada hacia la sistematización.* San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.

Dirven, Martine, (2007). *Pobreza rural y políticas de desarrollo: avances hacia los objetivos de desarrollo del Milenio y retrocesos de la agricultura de pequeña escala.* Santiago de Chile: CEPAL.

Echeverri, Rafael y Moscardi, Edgardo, (2005), *Construyendo el desarrollo rural sustentable en los territorios de México.* Colombia: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA).

Escobar, Arturo. (2004). "Más allá del tercer mundo: globalidad imperial, colonialidad global y movimientos sociales anti-globalización". *Nómadas (Col)*, Sin mes, 86-100.

Estrada, Daniela, (2006), *"Educación rural, una tarea pendiente".* Inter Press Service News Agency, 18-10-2006. De: http://ipsnoticias.net/nota.asp?idnews=30891.

FAO, (2004). *Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Presentación.* PROYECTO FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC.

Fernández, Manuel, *Introducción Platón, La República.* Versión digital: escolar.com.

Gadotti, Moacir, (2003). "Pedagogía de la Tierra y Cultura de la Sustentabilidad". En: *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica,* Año 2, No. 2, Diciembre 2003, Pp. 61-76. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Giarracca, Norma, Comp., (2001). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Colección Grupos de Trabajo de CLACSO. Buenos Aires: CLACSO.

Gimenez, Carlos, (2000). *Guía sobre Interculturalidad, Primera Parte, fundamentos conceptuales.* Colección Cuadernos Q'anil 1. Guatemala: Proyecto Q'anil B.

González Fernández, Manuel y Camarero Rioja, Luis Alfonso, (1999). Política y Sociedad, Madrid (PP. 55-68). En: http://www.ucm.es/BUCM/revistas/cps/11308001/articulos/POSO9999230055A.PDF.

Gray Molina, George, (2010). "Cartografías latinoamericanas: Fernando Calderón y el Informe de Desarrollo Humano", Ponencia presentada en la Séptima Reunión de la Red Latinoamericana de Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 30 de septiembre de 2010. México, Humanum, Revista Latinoamericana de Desarrollo Humano.

Martínez Andrade, Luis, (2011). "Colonialidad del poder: el grillete de nuestra historia". *Revista Temas,* No. 65, enero-marzo 2011. P. 4-13. Cuba: ICAIC.

Martínez-Miguélez, M., (1997). *El Paradigma Emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica.* México: Trillas.

Núñez Rivas, Hilda y Rojas Chavarría, Ana, (1999). *Prevención y atención del embarazo en la adolescencia en Costa Rica, con énfasis en comunidades urbanas pobres.* Revista Costarricense de Salud Pública, V. 8 n.14 San José jul. 1999.

Ordóñez, José Emilio, (2004). Discurso Inaugural, XII Jornada Lascasiana "Democracia, Justicia y Paz en la Herencia Tricontinental de América". México: Jornadas Lascasianas Internacionales.

Ortega Hegg, Manuel et al, (2005). *Masculinidad y factores socioculturales asociados al comportamiento de los hombres frente a la paternidad en Centroamérica. Managua: UNFPA-CEPAL.*

ORTEGA Riquelme, Eugenio, (1999) *Globalización, economía de mercado y Desarrollo Humano –Desafíos y riesgos para Centro América en los umbrales del siglo XXI, Guatemala: INCEP.*

Perales Arretxe, Iosu, (2011). *Poder local y democracia participativa en América Latina.* De: www.scribd.com, Recuperado: 29-09-2011.

Pérez C., Edelmira, (2001). "Hacia una nueva visión de lo rural", en: Norma Giarracca (Comp.), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Textos Completos, Buenos Aires: CLACSO. Pp. 17-29.

Pimentel, Nelly, (2000). Comentarios, En: *Foro sobre Identidad y territorialidad de los pueblos afroecuatorianos,* Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.

Pinto, Martha et al, (2009). "El sistema de intercambio solidario". En: *INIA Divulga, Revista de difusión de tecnología agrícola, pecuaria, pesquera y acuícola,* No. 14. Venezuela: Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas. Pp. 34-36.

Rodríguez, Francisco, "Construcción de Ciudadanía, Memoria Histórica e Identidad Espacial". Bolívar, Venezuela: Universidad de Oriente. En: *http://www.manizales.unal.edu.co/modules/unesco/admin/archivos/construcciondeciudadania,memoriahistoricaeidentidadespacial.pdf/* (Recuperado: 14 Nov. 11).

Román Reyes (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales.* (En: http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/T/territorialidad.htm. (Recuperado: 22-09-2011).

Stoll, David, (1985). *¿Pescadores de hombres o fundadores de Imperio? El Instituto Lingüístico de Verano en América Latina.* Traducción de Flica Barclay. Quito: Ediciones Abya Yala.

Teubal, Miguel, (2001). "Globalización y nueva ruralidad en América Latina", en Norma Giarracca (comp.) *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Buenos Aires: CLACSO. Pp. 45-65

Trivelli, C.; Yancari, J. y de los Ríos, C., (2009). "Crisis y pobreza rural en América Latina". *Documento de Trabajo N° 37.* Programa Dinámicas Territoriales Rurales. Santiago, Chile: Rimisp.

Us Soc, Pedro, (2009). *Conocer la realidad para transformar el futuro: la investigación como herramienta para mejorar la calidad de la labor docente,* Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica, n. 40. (1ª. ed.) San José, C.R.: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC/SICA.

Van Lidth De Jeude, Marije, (2005). *La Población Migrante Rural en Centroamérica, Documento de trabajo.* Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola – FIDA - Unidad Regional de Asistencia Técnica – RUTA.

Vargas Fallas, Claudio et al, (2010). "Módulos de Educación Rural para la Formación de Docentes de Educación Primaria o Básica de Costa Rica y Nicaragua". *Revista Centroamericana de Educación Patria Grande,* VOL 1, No.1, Junio de 2010. San José, Costa Rica: CECC-SICA.

Zamora Gonzales, Alberto, *Antropología del territorio.* (En: http://www.arqhys.com/construccion/antropologia-territorio.html, (Recuperado: 21-11-11).

II UNIDAD

Comunidades rurales de Centroamérica y República Dominicana: un mundo subdesarrollado en un subcontinente subdesarrollado



"La pobreza es rural, indígena y mujer"
(Álvaro Colom, Presidente de Guatemala.
Imagen: Iniciativa América Latina y Caribe sin Hambre
http://americasinhambre.blogspot.com/2007_07_01_archive.html)

"El mundo rural latinoamericano sigue siendo un sector subdesarrollado al interior de un continente subdesarrollado". (Daniela Estrada, IPS-2006)

En esta unidad, haremos un recorrido sociodemográfico por las comunidades rurales de los países de Centroamérica y la República Dominicana. ¿Qué exactamente haremos? Una somera descripción de la población rural, de sus condiciones sociales de existencia y de satisfacción de sus necesidades básicas, aparte de algunos elementos propiamente estadísticos y de

composición de la población en general. Según Ossorio (2009), estos son dimensiones de la vida de las comunidades. Es este un rasgo que tiene carácter global, porque determina toda la vida de la población, como una ineludible carga. Es necesario hacer referencia también al surgimiento de una "nueva ruralidad", y sus implicaciones en relación con la diversidad cultural. aspectos básicos de la demografía, ciencia cuyos amplios dominios incluyen, entre otras cosas, el estudio descriptivo y objetivo de la población. Y, también de la sociología, que se ocupa del estudio de las condiciones de existencia de la sociedad.

Hablar de las escuelas rurales y el beneficio educativo que niños y niñas reciben o no de ellas requiere tener en cuenta los rasgos distintivos de las comunidades rurales y la gran diversidad de condiciones y características locales que terminan por configurar situaciones tan variadas como problemáticas. Entre tales rasgos distintivos, sobresale la pobreza con sus múltiples ramificaciones en las distintas

De modo que, para poder hablar de la educación rural y de la escuela rural con propiedad, es preciso rastrear con nuestra mirada las distintas situaciones sociales que caracterizan a las comunidades rurales en nuestros países. Esto haremos, para lo cual nos referiremos a estudios realizados por instituciones académicas, estatales y algunas del Sistema de las Naciones Unidas.

El propósito es que contemos con una aproximación a la información que nos permita visualizar con pertinencia las situaciones reales a las cuales la educación rural debe responder.

Competencias a desarrollar

Mediante el estudio, la reflexión y la ejercitación de las principales ideas contenidas en la unidad, la y el estudiante desarrollará competencias como las siguientes:

1. Identifica las principales características sociales y étnicas que definen las comunidades rurales, con aplicación a su país y a los países de la región.

2. Emite juicio crítico sobre las causas de los rezagos económicos y sociales que afectan la vida de las comunidades rurales de Centro América y República Dominicana.

3. Propone formas para aprovechar las posibilidades que la nueva ruralidad que emerge en nuestros países representa para el desarrollo humano sostenible.

4. Pone en perspectiva las cuestiones de ruralidad, pobreza y subdesarrollo desde la educación rural, como uno de los medios para comprenderlas, explicarlas y contribuir a superarlas, en la búsqueda del vivir bien para todas y todos.

1. Población rural

En este primer apartado de la segunda unidad, damos un vistazo a la proporción de población rural que habita en las zonas rurales de los países centroamericanos y de la República Dominicana. Agregamos algunos datos sobre la diversidad étnica que constituye uno de los principales factores definitorios del ser de estos países y de sus avances hacia el desarrollo. Veamos.

La población rural en Centroamérica alcanza proporciones muy elevadas, las mayores de América Latina, como dice Opazo (1976:134). Por su parte, Martínez y Fernández (2007:34), citando datos del CELADE, afirman que la población rural en Centroamérica y República Dominicana, en el año 2005, equivalía al 40% del total. Señalan que Honduras y Guatemala son los países que han presentado mayor índice de ruralidad, aunque, al igual que los demás países de la región, en las últimas tres décadas han registrado una disminución sensible, tal como se muestra en la figura No. 1.

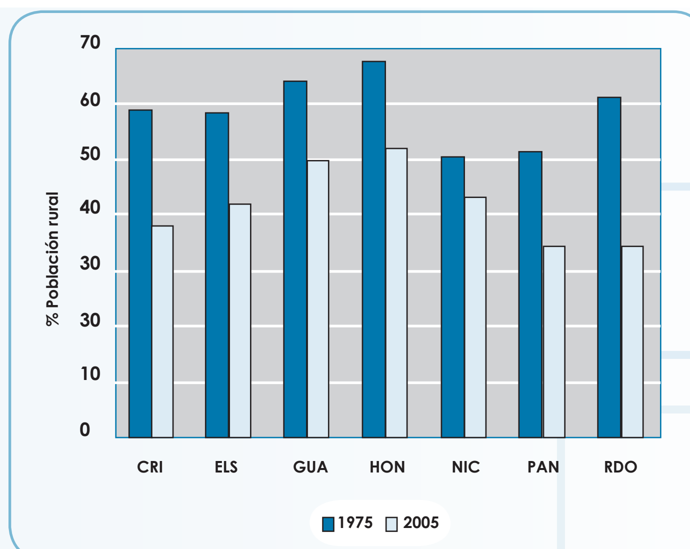


Figura No. 1. Evolución de la población rural, por porcentajes, en CA y República Dominicana, de 1975 a 2005.

Fuente: Martínez y Fernández, 2007:34.

A nivel de países, son relevantes los datos que se anotan en las siguientes páginas para cada caso. Se consigna aquí información mínima que permite tener un atisbo a los contrastes sociales en nuestros países. Será importante indagar más a fondo a nivel nacional, para que cada cual conozca su particular realidad y asumir los desafíos derivados de ella.

Costa Rica, al año 2008, tenía una población de 4,45 millones de personas. En Costa Rica, se considera como población urbana la que vive en los centros administrativos de los cantones del país, mientras que como población rural, la que vive en lo que se denomina periferia urbana, rural concentrado y rural disperso. La siguiente figura (No. 2), muestra los índices de población urbana (59%) y rural (41%), según su ubicación por región y por sexo.

Figura No. 2. Población de Costa Rica según área Urbana y Rural y según sexo, al año 2008.

Costa Rica Población por región y por sexo AÑO 2008					
Total		**Urbana**		**Rural**	
4,620.482		2,722.273		1,898.209	
Hombres	**Mujeres**	**Hombres**	**Mujeres**	**Hombres**	**Mujeres**
2,291.886	2,328.596	1,325.468	1,396.805	966.418	931.791

Fuente: Elaboración propia, con base en información del
Instituto Nacional de Estadística y Censo, INEC, 2008.

En **El Salvador**, se considera como zona rural la población que habita fuera de los límites de las cabeceras departamentales (y municipales) y que se encuentra generalmente dispersa en dicha región (Cf.: Censo Poblacional y de Vivienda, 2005). La población rural, evolucionó del 60% en 1970, a menos del 40% en el 2007, tal como puede verse en la figura No. 3. Dos factores incidieron principalmente en dicha evolución: la migración y el cambio de modelo económico impulsado desde la década de los 90 (Cf.: Delgado y Salgado, 2009:2,3). Sin descartar, por supuesto otros factores como: la guerra civil, la crisis del sector agropecuario y el establecimiento de las maquilas en el país, entre otros más.

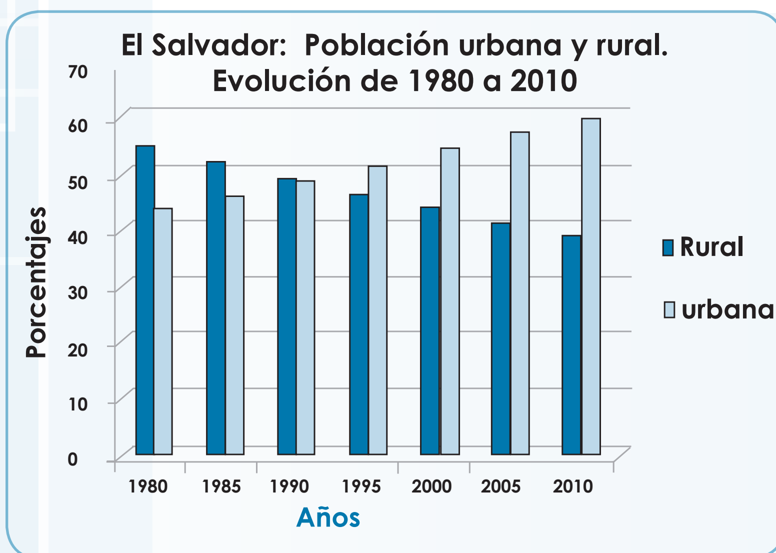


Figura No. 3. Población de El Salvador, según área Urbana y Rural, de 1980 a 2010.

Fuente: Elaboración propia sobre datos de Ruta, Estadísticas Estrategia Regional FIDA.

Como en los demás países de la región, la población rural en el Salvador se encuentra también en desventaja con respecto a la urbana. En el Atlas Demográfico, 2010, la determinación del porcentaje de población rural, queda sobreentendida tras la determinación de la urbana. Dicho en términos propios del Atlas: “Conocido el porcentaje de población urbana, indirectamente queda fijado el porcentaje de población rural, como complemento al 100% del total”. Es decir, la definición de lo rural, se hace de manera “residual”: población rural es lo que no es población urbana, una omisión con profundas implicaciones en el desarrollo equitativo del país.

En **Guatemala**, por aparte, los últimos tres censos del Instituto Nacional de Estadística, INE, muestran un descenso porcentual de la población rural en Guatemala, con respecto a la urbana. No obstante, y aunque de 1981 a 2002 baja del 67% al 54%, más de la mitad de la población guatemalteca vive en el área rural. La figura No. 4, muestra la relación en términos numéricos y porcentuales.

Figura No. 4. Población de Guatemala, por área Urbana y Rural, según censos de 1981 a 2002.

	Censo 1981		Censo 1994		Censo 2002	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Total	6.054.227		8.331.874		11.237.196	
Urbana	1.980.533	32.71	2.914.687	34.98	5.184.835	46.14
Rural	4.073.694	67.29	5.417.187	65.02	6.052.361	53.86

La población rural en Guatemala, al igual que en otros países del área, se define como la población que no califica dentro de lo urbano[1] . Rosada y Bruni (2009:5), señalan que esta forma de determinar lo rural,

> tiene "dos implicaciones para la política pública. En primer lugar, la definición de ruralidad en Guatemala se hace de manera residual. Es decir, aquello que no califica dentro del ámbito urbano es por definición rural. Por lo mismo, hay implícita una omisión histórica de lo rural como sujeto activo de desarrollo en el país. En segundo lugar, estos mismos cambios en la definición de lo considerado rural y urbano, hacen difícil la comparación a lo largo del tiempo para poder rastrear la evolución de los niveles de desarrollo y composición socio-demográfica de ambos sectores".

En el caso de **Honduras,** una década atrás su población era eminentemente rural. Al 2008, esa característica se ha modificado debido a la alta migración al área urbana en esta última década, aunque el porcentaje de población rural sigue siendo mayor al 50% (véase figura No. 5). Entre los factores que han incidido en este fenómeno, se cuenta la mayor oferta de empleo, especialmente en la industria maquiladora, tanto en las ciudades principales como en las medianas (Villa y Lovo, 2009:6).

Figura No. 5. Población de Honduras: porcentajes por área Urbana y Rural.

Fuente: Villa y Lovo, 2009:6.

Número y porcentaje de habitantes por dominio			
	Totales		
	Población	**Porcentaje**	
Población urbana		3,529,477	45.55
Población rural		4,218,753	54.45
Total		**7,748,230**	**100**

[1]De hecho, entre los mapas demográficos del reporte del Censo 2002, del INE, sólo se incluye uno bajo el título de "Población en Área Urbana", y ninguno que muestre la Guatemala rural. Se "sobreentiende" que la diferencia porcentual con respecto a la consignada es la población rural.

Por aparte, en Nicaragua se definen las comunidades urbana y rural, de acuerdo con los siguientes criterios (Véase: Baumeister y Rocha, J. 2009:3):

a. En primer lugar, es urbana una localidad que sea cabecera departamental, regional y municipal.
b. También se considera urbana una concentración de población de 1.000 o más habitantes que cuenten con: trazado de calles, servicio de luz eléctrica, establecimientos comerciales y/o industriales, etc.
c. En consecuencia, son áreas rurales los poblados de menos de 1.000 habitantes y que no tienen condiciones urbanísticas mínimas, como las indicadas, y que tienen una población dispersa.

De acuerdo con estos criterios, los datos del VIII Censo de Población y IV de Vivienda de 2005, reportan que de los 5.142.098 de habitantes, el 44,1% de la población nicaragüense residía en zonas rurales. El dato, sin embargo, varía, si se utiliza un parámetro internacional de diferenciación urbano-rural. Si urbano es un centro poblado con más de 2.000 habitantes, entonces en el citado censo, se eleva levemente la proporción de habitantes rurales a 44,9%. Pero si, como también se utiliza internacionalmente, se considera como urbano un centro poblado con más de 20.000 habitantes, entonces la población rural nicaragüense estaría alrededor del 60,5% del total de habitantes del país.

En la figura No. 6, tenemos una visión sinóptica de la población rural nicaragüense, según el primer criterio: población menor a 1.000 habitantes, sin condiciones urbanísticas mínimas y una población dispersa. Además, la distribución de la población total por región.

Figura No. 6. Datos poblacionales de Nicaragua, incluyendo porcentajes de habitantes por área Urbana y Rural.

	Población
Población (millones de personas)	**5,142,098**
Población urbana (millones de personas)	**2,871,027**
Población rural (millones de personas)	**2,271,071**
Distribución de la población por región geográfica	
Managua	**1,261,825**
gePacífico	**1,507,837**
Central	**1,652,208**
Atlántico	**720,227**

De: Baumeister y Rocha, J. 2009:17 (Con información de: "Informe General" y "Perfil y Características de los Pobres en Nicaragua 2005"

–Encuesta Nacional de Hogares sobre Medición del Nivel de Vida 2005).

En cuanto a **Panamá**, el país se divide política y administrativamente en: provincia o comarca, distrito y corregimiento (en ese orden). Según el Boletín especial "Resultados Finales Básicos", del XI Censo Nacional de Población y VII de Vivienda, de mayo de 2010, a esa fecha la República de Panamá estaba integrada por 9 provincias, 75 distritos, 3 comarcas con categoría de provincia: (Kuna Yala, Emberá, Ngöbe-Buglé), y 631 corregimientos (que incluyen dos corregimientos comarcarles: Madungandí en el distrito de Chepo, provincia de Panamá y Wargandí, en el distrito de Pinogana, provincia de Darién).

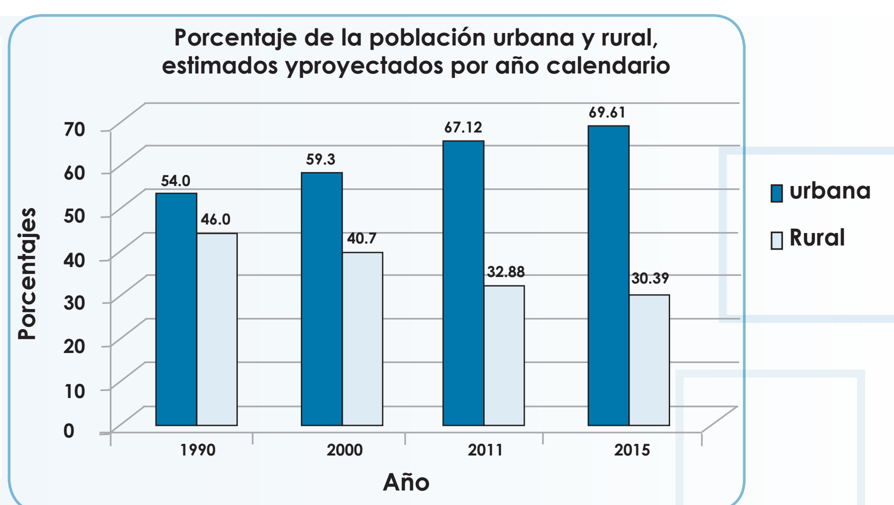
Figura No. 7. Población de Panamá por área Urbana y Rural y según sexo.

REPÚBLICA DE PANAMÁ POBLACIÓN POR SEXO, SEGÚN ÁREA, PORCENTAJES								
RESUMEN								
		2000				2010		
	Total	%	Hombres	Mujeres	Total	%	Hombres	Mujeres
TOTALES	2.839.177		1.432.566	1.406.6611	3.405.813		1.712.584	1.693.229
URBANA	1.764.771	62,16	865.472	899.299	2.216.559	62,16	1.087.738	1.128.821
RURAL	1.074.406	37,84	567.094	507.312	1.189.254	34,92	624.846	564.408

Finalmente, la **República Dominicana**, uno de los dos países que ocupan la isla de Santo Domingo, junto con la República de Haití, está conformada por 31 provincias y un Distrito Nacional. En el Distrito Nacional, se localiza la capital del país, en la cual se ubica el gobierno central. Mientras que, las provincias, son las unidades político-administrativas mayores y están (al 2002) divididas en 134 municipios y 114 distritos municipales. Cada provincia tiene un Gobernador Civil, nombrado por el Ejecutivo, quien representa al gobierno central.

Figura No. 8. Evolución de la población rural de República Dominicana, de 1990 a 2015.

Fuente: Elaboración propia con base en Proyecciones de población 2010, de la Oficina Nacional de Estadística, República Dominicana.



Según la Oficina Nacional de Estadística, en República Dominicana se considera como **población rural** la que habita en el resto del territorio, es decir en las secciones y parajes, ya que la población urbana es la que habita en la cabecera de los municipios y distritos municipales del país (ONE, 2002:23).

La población de la República Dominicana, según el VIII Censo de Población y Vivienda, al año 2002, de la Oficina Nacional de Estadística, asciende a la cantidad de 8.562.541. De ese total, 4.265.215 son hombres, y 4.297.326, mujeres. De acuerdo con los Resultados Definitivos de dicho Censo, esta población se distribuye entre las áreas rural y urbana. La figura No. 8, muestra cómo la relación urbano-rural, ha variado en las dos últimas décadas y cuál será el porcentaje al 2015.

Territorio al Margen

En: Bárbara Natalia Sierra Freire,
Marginalidad y Ética: Una Mirada desde América Latina, pp. 176-177.

…, un número cada vez mayor de hombres y mujeres, niños, jóvenes y adultos –miembros de la marginalidad urbana avanzada– abandonan los lugares tradicionalmente destinados a los empobrecidos (zonas rurales y barrios periféricos) y se dirigen hacia el centro urbano de la ciudad moderna. Migran en busca de los recursos necesarios para garantizar la producción y reproducción de la existencia. En este éxodo el Marginal, en un proceso de re-semantización, se va apropiando de las calles, haciendo de ellas su nueva morada. "La permanencia en la calle puede variar en el tiempo de intermitente a permanente; estas situaciones llevan a que la persona haga una apropiación de su entorno social y ambiental que le permita crear su propio esquema cultural desde el cual vivencia y concibe el mundo, sus relaciones sociales, personales, micro y macrogrupales."

Figura No. 9. Porcentaje de población indígena en países de Centroamérica.

Fuente: Elaboración propia, con base en: PNUD, IDH-2004:92, Cuadro 5.1.

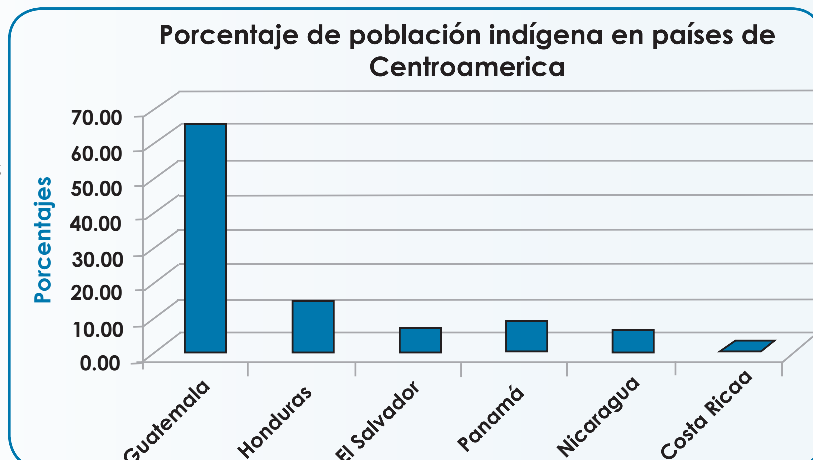




Figura No. 10 Diversidad étnica de la población nacional de Costa Rica.

1.1 Diversidad étnica

Una característica de la ruralidad de los países de la región, es su diversidad étnica, por la presencia de poblaciones de diversos orígenes, especialmente de pueblos indígenas y afrodescendientes. Esto no quiere decir que en las zonas urbanas no haya grupos de estas poblaciones, puros y criollos, nacidos en América. "En el transcurso del período 1690-1821, anota Acuña, la población de la provincia estuvo compuesta étnicamente por mestizos, mula-

tos, zambos, españoles, indígenas, y negros" (Acuña, En: hcentroamerica.fcs.ucr.ac.cr. Descarga: 17-04-11). Descendientes de estos grupos de población habitan actualmente Costa Rica (Lizcano, 2005:197, 198, 200), siendo mayoría los criollos (más de 80% de la población nacional, por lo cual Costa Rica está entre los llamados países criollos), además de creoles, alemanes, chinos, y varios otros. Completa el panorama étnico y cultural, la población indígena, que ocupa casi el 6% del territorio costarricense, con 24 pueblos indígenas reconocidos legalmente (Wessendorf, 2011:107). Véase Fig. No.10.



En el caso de Guatemala, una de sus características fundamentales, es su diversidad étnica, con su consecuente diversidad cultural y lingüística. Guatemala, por ello, se reconoce desde los Acuerdos de Paz firmados en 1996 entre el Gobierno y el Ejército y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca, como un país multiétnico, multicultural y multilingüe, y tiene en su territorio cuatro pueblos: Garífuna (afrodescendiente), Ladino o Mestizo, Maya y Xinka. Además de otros grupos de población de muy variada procedencia.



Figura No. 11. Diversidad étnica de la población nacional de Honduras.

En la Figura No. 11, se muestra la composición étnica de Honduras y la ubicación de pueblos indígenas y afrohondureños. Como puede verse, estos pueblos ocupan porciones significativas del territorio, y mayoritariamente se ubican en comunidades rurales. Esta característica ya nos indica las condiciones sociales de la población indígena, dada la profunda brecha de atención de las necesidades básicas de la población entre el área urbana y el área rural, desde los servicios públicos del Estado.

Nicaragua, (Fig. No. 12) por su parte, al igual que otros países del área, se caracteriza por ser un país multiétnico, pluricultural y multilingüe. En su territorio, coexisten varios pueblos de distintos orígenes étnicos, incluyendo población mestiza, creole y varios pueblos indígenas. La geografía del país se divide en tres regiones: Pacífico, Central Norte y Atlántico. La Región del Pacífico, tiene un alto riesgo ecológico y una densidad poblacional alta, la Central norte, es predominantemente rural, con una economía agrícola y un limitado desarrollo vial, y la del Atlántico, que cubre el 46% del territorio, en su mayoría rural y selvática, mayor población indígena, bajos índices de escolaridad, limitado acceso vial y desvinculación del resto del país (Delgadillo, 2007:17).

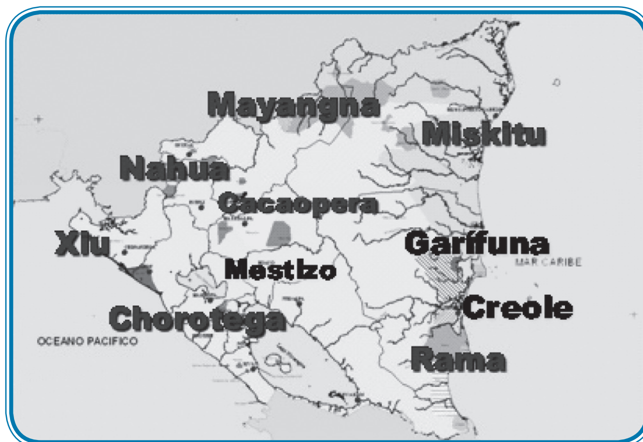


Figura No. 12. Diversidad étnica de la población nacional de Nicaragua.

Panamá, (Fig. No. 12) es también un país étnicamente diverso. Comparten su territorio, además de la población mestiza, varios pueblos indígenas y afrodescendientes. El Boletín especial "Resultados Finales Básicos", de los censos 2010, reconoce como indígena a la persona que declara pertenecer a algún grupo originario ("aborigen"). Y reconoce también la existencia de varias "subetnias" afrodescendientes (descendientes de personas de África, traídas inicialmente por los europeos a América), derivadas de los diferentes períodos en que llegaron al Istmo: Negro(a) colonial, Negro(a) antillano(a), Negro(a), y algún otro grupo afrodescendiente, no incluido en las categorías anteriores.



Figura No. 13. Diversidad étnica de la población nacional de Panamá.

El Salvador y Honduras, comparten las características de los otros países. Honduras tiene, además de población mestiza y grupos de población provenientes de distintos continentes, siete pueblos indígenas y dos afrohondureños. Mientras que El Salvador se distingue por no tener población afrodescendiente diferenciada.



Las diversidades étnicas que presenta la región del Caribe las expresó muy bien ese amigo ido a destiempo, Joel James, cuando escribió: "Al Caribe es necesario contemplarlo como un escenario de síntesis de la humanidad, por la influencia en él de grupos étnicos de procedencias muy diversas: africanos, europeos, árabes, hindúes, malayos, etc".15 A lo anterior agregamos que esa síntesis de la humanidad es la cultura caribeña, caracterizada en gran parte por la reproducción y recreación de las diversas culturas africanas (Reina Cristina Rosario Fernández, *Algunas identidades étnicas del Caribe centroamericano en el mundo globalizado de hoy).*



Figura No. 14. Diversidad étnica de la población nacional de El Salvador.

1.2 Desarrollo humano

Por otra parte, la ruralidad de los países de Centroamérica, tiene características similares a la ruralidad de los demás países de América Latina y del Caribe, tal como señala el Informe Regional de Desarrollo Humano, 2010 (PNUD/IDHALC, 2010:34-35). Además de otras que les son propias, tales características son las siguientes:

a. Las diferencias en términos de desarrollo humano entre la población eurodescendiente (PED) y la población indígena y afrodescendiente (PIAD), tienen su origen en factores muy diversos y complejos, desde las bajas capacidades productivas propias hasta las intervenciones de empresas transnacionales, pasando por las políticas excluyentes de los Estados.

b. Una gran proporción de la población indí¬gena, reside en zonas rurales con acceso limitado a servicios básicos de infraestructura, educación y salud.

c. La segregación de los mercados suele marginar a esta población (PIAD) a sectores de baja productividad, en los que habitualmente no tiene acceso a las prestaciones más elementales de seguridad social.

d. En un conjunto significativo de países de la región, más de un tercio de la población indígena ocupada trabaja en el sector primario, y en Honduras, entre otros países, esta proporción asciende aproximadamente a 75%.



ACTIVIDAD GRUPAL

Nos organizamos en grupos con participación proporcional de mujeres y hombres. La tarea consiste en determinar lo que podemos hacer como educadores para resolver la siguiente cuestión, que la coordinadora o el coordinador leerá para su respectivo grupo.

Varios países latinoamericanos, incluyendo los de Centroamérica y República Dominicana, aunque con distintos matices, como hemos visto ya y como tendremos ocasión de ver en las siguientes páginas, se caracterizan por la gran

diversidad étnica de sus habitantes, que en muchos casos ha sido causa o excusa para marcar desigualdades en el aprovechamiento de los recursos nacionales. Además, tienen tantas desigualdades sociales, derivadas de distintos factores como: la zona (urbana o rural) donde viven, posibilidades de acceso a los servicios públicos (educación, salud, vivienda, agua potable, etc.), posesión de algún tipo de capital, y otros.

Aplicando técnicas como la lluvia de ideas, el conversatorio, u otro, que cada grupo prefiera, y guiados por la coordinadora o el coordinador, proponemos lo que como educadores podemos hacer para ayudar a superar los problemas planteados. De preferencia, hay que involucrar a algunos de nuestros profesores. Usamos como guía las preguntas siguientes:

a. ¿Cómo puede la escuela rural contribuir a mejorar el conocimiento, la aceptación y la cooperación justa entre personas y grupos de distinta procedencia étnica que habitan en las comunidades rurales?
b. ¿Cómo podemos hacer que la educación se constituya realmente en un espacio para fortalecer las capacidades de las personas que les permita construir o aprovechar las oportunidades para mejorar sus condiciones sociales y económicas, y avanzar en la solución del problema planteado?

Como cierre de este trabajo, podemos organizar una exposición por parte de un representante de cada grupo, y con participación de algunas personas de la comunidad, además de profesores de nuestro establecimiento.

2. Situación social: ruralidad y pobreza

En el enfoque del desarrollo como libertad, la pobreza es la falta de las capacidades para alcanzar las realizaciones básicas de la vida. Este enfoque supera y cuestiona la visión tradicional que concibe la pobreza como carencia de ingresos, ya que la disponibilidad de recursos no garantiza realizaciones en la medida en que los recursos pueden ser malgastados o la capacidad de convertir los recursos en realizaciones puede estar disminuida por circunstancias sociales y personales.

(PNUD/RD, 2008:169)

En la primera unidad, hemos abordado algunos aspectos de la pobreza rural en los países de la región. En esta, ampliamos la información, así como hacemos referencia a este fenómeno asociado a cada uno de nuestros países. Por necesidad, el abordaje sigue siendo general, por lo que invitamos a cada grupo de estudiantes a indagar a fondo sobre la situación de cada uno de sus países, buscando la relación que dicha situación tiene con la educación y cómo ésta ha estado contribuyendo a transformar aquélla.

Según la CEPAL (2003), los gobiernos de los países de la región han implementado distintas políticas sociales para resolver la pobreza. No obstante, sigue siendo una de las características más relevantes de las sociedades latinoamericanas,

cuya presencia no ha podido ser ni reducida ni, menos, eliminada. Al año 2003, alrededor del 60% de la población rural latinoamericana sufría este flagelo en distintos niveles, equivalente a unas 80 millones de personas, cuyos ingresos han sido insuficientes para cubrir sus necesidades más elementales.

La gravedad de la pobreza rural en América Latina, se puede ver en el hecho de que aproximadamente 48 millones de personas, en ese año, no tenían ni siquiera lo necesario para adquirir una canasta básica de alimentos. Esta insuficiencia afecta seriamente el desarrollo personal y social, porque va acompañada de otras carencias que atentan contra la dignidad humana. La pobreza, por eso, tiene un mordiente moral, que raras veces se ve.

La pobreza rural en general, según la CEPAL (2003:106, cursivas nuestras), depende del grado de posesión de los siguientes recursos:

a. *activos de capital humano,* que incluyen: tamaño del hogar, escolaridad de sus integrantes, número de personas que trabajan o miembros activos de la familia, número de familiares que no trabajan por cada miembro que sí lo hace;

b. *activos físicos,* como tierra, ganado, maquinaria, equipos, vehículos, construcciones e instalaciones;



En la teoría económica dominante, el ser humano, como capital humano, se expresa mediante una fórmula que incluye: la producción (el nivel, la variación porcentual o el incremento de la misma); el capital físico (maquinaria, instalaciones, etc.) y el capital trabajo (que, en esencia, es la fuerza de trabajo o conjunto de cualidades físicas e intelectuales del trabajador). Esta lógica del capital humano, considera al ser humano como un recurso económico más, entre los demás recursos que, mientras más desarrollado esté más posibilidades hay de que contribuya a reducir la pobreza. No toma en cuenta factores estructurales dentro de las sociedades, como las exclusiones y las desigualdades.

c. *activos de bienes y servicios públicos,* consistentes, por ejemplo, en los servicios públicos presentes en la comunidad, el estado de los caminos de la localidad y la distancia de los hogares a los centros urbanos, y

d. *activos de capital social,* referidos, entre otros, a organizaciones sociales, proyectos productivos o proyectos de mejoramiento de la educación, la salud, la vivienda, los servicios públicos y la infraestructura.

En este apartado, pasaremos revista de forma muy somera a las condiciones de pobreza de las comunidades rurales de los países de la región, según la información a la cual hemos tenido acceso. El referente lo constituyen estas variables de la CEPAL. La invitación a cada futuro docente es que, a partir de esta información escueta, profundice en el conocimiento de su propia realidad, acudiendo a las fuentes de información específicas.

Una última cuestión antes de entrar en materia: ¿qué entendemos por pobreza? Al respecto, además de otras perspectivas, nos apoyamos en Morley (2003), quien

Se llama capital social al conjunto de habilidades y oportunidades que tienen las personas y que pueden traducirse en acciones colectivas para logar un objetivo público y un beneficio común.

hace referencia a las varias maneras de definir la pobreza. Una que se basa exclusivamente en los ingresos o la capacidad de gasto de las familias; otra, en la medida en que se satisfacen las necesidades básicas, y aún otra, que toma como base el concepto de exclusión.

La pobreza puede entenderse desde el punto de vista de la satisfacción de las necesidades básicas, sin descartar elementos de otros puntos de vista. Según esta perspectiva,

> … una persona se considera pobre si no logra satisfacer sus necesidades básicas. Generalmente, éstas incluyen el acceso a la educación básica, la atención de salud y el saneamiento, la vivienda mínima y, en algunos casos, el empleo. Al definir la pobreza de este modo se amplían los campos de acción de los gobiernos, porque la mayoría de las necesidades básicas, salvo la vivienda o el empleo, son bienes suministrados por el sector público (Morley, 2003:24).

Esta perspectiva, aun cuando nos proporciona elementos útiles a nuestro propósito, debe complementarse con otros puntos de vista. Por ejemplo, desde el concepto de desarrollo que ha estado en la base de los informes de desarrollo humano del PNUD de las Naciones Unidas, proveniente del pensamiento de Amartya Sen, el cual contempla un concepto amplio de pobreza. Según Sen, la pobreza es más que la carencia de recursos materiales, y va en relación directa con la capacidad que tienen las personas de construir sus propias oportunidades para su propio desarrollo. Es pobre quien no tiene estas posibilidades. Veamos este concepto en palabras del propio Sen. Por esto, el enfoque del desarrollo humano del PNUD, es importante a lo largo de este trabajo.



ACTIVIDAD INDIVIDUAL

c. Leemos el siguiente texto

d. Encontramos y señalamos en él los conceptos básicos que incluye y su explicación.

e. Volvemos al texto que encabeza este apartado (del INDH-RD-2008), y encontramos los elementos que los dos tienen en común. Explicamos por qué esta coincidencia entre el texto de Sen y el del Informe del PNUD.

f. Escribimos un comentario que luego compartimos con nuestros compañeros.

La cultura como base del desarrollo contemporáneo

Amartya Sen, De: Diálogo, UNESCO

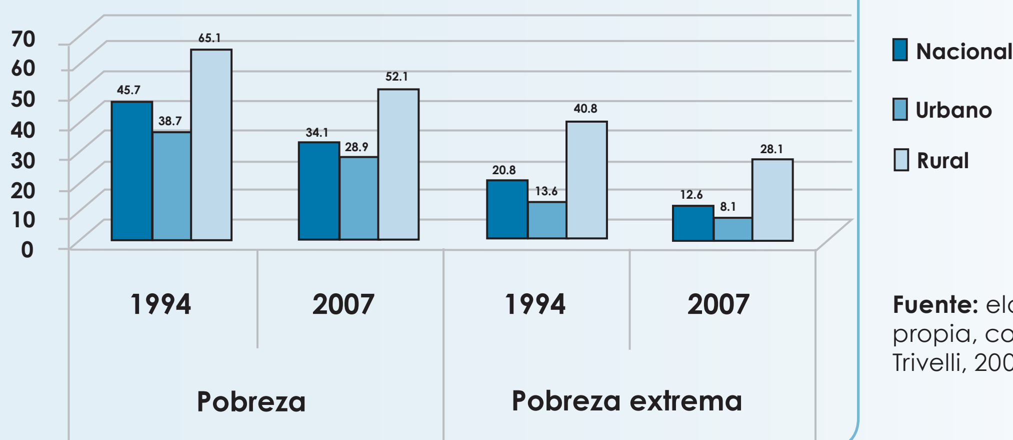
Existen dos maneras de percibir el proceso de desarrollo en el mundo contemporáneo. Una de ellas está profundamente influenciada por la economía del crecimiento y sus valores subyacentes. Desde esta perspectiva, el desarrollo es esencialmente un proceso de crecimiento económico, una expansión acelerada y sostenida del Producto Interno Bruto per cápita, posiblemente con el requisito de que los frutos de esa expansión lleguen a todos los sectores de la población…

En contraste, la otra noción de desarrollo lo considera como un proceso que enriquece la libertad real de los involucrados en la búsqueda de sus propios valores. A ésta la llamo la noción de desarrollo de la libertad real… De acuerdo con la noción de desarrollo de la libertad real podemos caracterizar la expansión de la capacidad humana como la característica central del desarrollo… La noción de capacidad… (se refiere a) la gama de opciones que una persona tiene para decidir la clase de vida que quiere llevar.

La pobreza de una vida, en este sentido, reside no en la condición de pobreza material en la que vive la persona, sino en la falta de una oportunidad real dada tanto por limitaciones sociales como por circunstancias personales para elegir otras formas de vida. Incluso la importancia de los bajos ingresos, escasas posesiones y otros aspectos que son normalmente considerados como pobreza económica, se relacionan en última instancia con su facultad inhibitoria de capacidades (es decir, su papel como limitantes de las opciones que tienen las personas para llevar una vida valiosa y respetable).

En la Figura No. 15 tenemos una visión sinóptica de la situación de pobreza y pobreza extrema en 19 países de América Latina al año 2008. La información incluye Centroamérica y República Dominicana. Muestra la brecha entre el área rural y el área urbana, una brecha que se mantiene, a pesar de que los índices disminuyen a través de los años.

Figura No. 15. Población en situación de pobreza y pobreza extrema en América Latina.



Fuente: elaboración propia, con base en Trivelli, 2009:8.

A este respecto, conviene señalar dos detalles:

El primero, que las posibilidades de superar la pobreza tienen un sesgo urbano. Según datos de la CEPAL, a inicios de los 90, la pobreza rural en promedio en los cinco países de Centroamérica era 15.8% más alta que la pobreza urbana. Hacia principios de los 2,000, la relación había variado al 17% (Sojo, 2008:168).

El segundo, que existe una estrecha relación entre los niveles de pobreza y pobreza extrema y la ocupación económica de la población. Al decir de Sojo (2008:169), los niveles de pobreza relativamente más bajos coinciden con los países donde se observa mayor concentración de población ocupada en el sector formal. Por eso, atender los problemas de trabajo en las comunidades rurales sea de alta prioridad en las políticas públicas en Centroamérica.



Que las personas y las familias no logren avanzar para mejorar su calidad de vida, es una manifestación de la inoperancia de los mecanismos institucionalizados de política pública instalados para promoverla. La forma más perversa de la mercantilización de la vida social es lo que Oyen denomina producción de pobreza. Las sociedades de América Latina están produciendo personas pobres a razón de 222 por hora. Y la velocidad no cesa (Carlos Sojo).

Toda sociedad debe "promover oportunidades para que los hombres y las mujeres puedan conseguir un trabajo decente y productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad humana" (OIT: Trabajo Decente. Memoria del Director General. Citado en: Linares, 2007:1, Introducción).

Este estancamiento, o la agudización de los niveles de pobreza rural en América Latina en las últimas décadas, es resultado de varios factores. Sojo (2008:66) identifica, entre otros:

> 1) la relación de la falta de oportunidades, de acceso y de capacidad de los más pobres en las comunidades rurales con la ausencia de políticas públicas que garanticen sus derechos económicos-sociales y su bienestar; 2) la limitada oferta de empleo productivo en las actividades agropecuarias más dinámicas; 3) las insuficiencias de siempre en el capital humano (es decir, baja capacidad de las personas, acerca de lo cual tiene la escuela rural grandes desafíos: potenciar estas capacidades); (…) 6) la indiferencia entre los grupos más favorecidos o los responsables de las políticas públicas de desarrollo de las comunidades rurales.

Por supuesto que no todo es negativo. Debido también a muchos factores, internos y externos, hay nuevas maneras de comprender la pobreza y sus causas, especialmente en las comunidades rurales. Y hay, asimismo, en cada uno de los países de la región, intenciones y acciones de diversa índole para afrontar la desigualdad que frena el crecimiento económico, superar la pobreza y avanzar hacia el desarrollo de nuestros países. Una característica importante de estos avances, es la incorporación de temas transversales en las agendas públicas. Por ejemplo: la equidad de género, la cuestión étnico-nacional (relación de pueblos indígenas con la nación y el Estado), los desafíos ambientales (Cf.: Sojo, 2008:156-157), entre otros.



El término "desarrollo" puede significar distintas cosas para distintas personas. El concepto de "desarrollo humano" (utilizado por el PNUD), trata del aumento de las opciones de las personas para que puedan llevar vidas valiosas. El crecimiento económico es importante, pero solo es un medio para ampliar estas opciones. Una parte fundamental de ello es fomentar la capacidad humana y aumentar la cantidad de logros que las personas pueden alcanzar a lo largo de sus vidas… el bienestar y la calidad de vida de las personas es la medida más importante para determinar si el "desarrollo" ha tenido éxito (PNUD, 2011:2, Introducción).

Por esto, el Informe 2011 de los Objetivos de Desarrollo del Milenio, afirma que, los resultados en varios países demuestran que es posible progresar. Que de hecho, ha habido avances significativos. Pero, también, que hace falta reforzar y orientar la atención "hacia los más necesitados: los que viven en pobreza extrema y los que están en desventaja por razón de su sexo, edad, grupo étnico o discapacidad. Las diferencias de progreso entre áreas urbanas y rurales siguen siendo abrumadoras" (ODM, 2011:4-5).

La dinámica del proceso de acumulación de capital

Las posibilidades de superar las condiciones de pobreza, incluyen la disponibilidad de capital por parte de la población. Este capital es de diferentes tipos. Estamos más familiarizados con el capital financiero, es decir, de dinero. Pero hay otros tipos de capital que son fundamentales para el desarrollo. Hablamos de capital social, de capital cultural, de capital humano.

Desde el punto de vista del desarrollo humano, la acumulación de capital incluye diferentes activos: físico, financiero y social. Un bajo nivel de capital humano, afecta la acumulación de otros activos. Si a esto se agrega un bajo nivel de infraestructura, "desestimula la inversión, generando en las familias pocas opciones de elegir un nivel de bienestar adecuado, lo cual se traduce en trabajos mal remunerados, de poco valor agregado y escasa inversión familiar, tanto en capital humano como en el patrimonio familiar" (SEGEPLAN, 2006:20).

El bajo capital humano se debe en parte al escaso acceso a servicios básicos esenciales y al uso limitado de los mismos. Asimismo, a la falta de un sistema de protección social adecuado, lo cual confluye en un bajo nivel patrimonial familiar y comunal. Dicha situación es, asimismo, producto de factores históricos y limitantes de recursos que han imposibilitado a las instituciones satisfacer las necesidades en todo el país (SEGEPLAN, 2006:20).

La cultura es un instrumento privilegiado para alcanzar mayores niveles de progreso económico y social. Sin embargo, es más que un instrumento, el desarrollo cultural es un fin en sí mismo, "porque da sentido a nuestra existencia" (UNESCO, En: Kliksberg, 2000: Prólogo).



El Índice de Desarrollo Humano (http://www.undp.un.hn/Desarrollo_humano.htm)

El IDH contiene tres variables: la esperanza de vida al nacer, el logro educacional (alfabetización de adultos y la tasa bruta de matriculación primaria, secundaria y terciaria combinada) y el Producto Interno Bruto (PIB) real per cápita ajustado en dólares.
El IDH puede tener un valor entre 0 y 1. Entre más se acerca a 1, mayor es el nivel de desarrollo humano.
Se han clasificado los países y regiones en tres categorías:
Desarrollo humano bajo: < 0.499
Desarrollo humano medio: 0.500 - 0.799
Desarrollo humano alto: > 0.800

Una de las respuestas de algunos gobiernos a la necesidad de acumular capital humano, lo cual ha sido dificultada por la pobreza, han sido los programas sociales, entre los que se encuentran las transferencias económicas condicionadas. Estos programas otorgan transferencias monetarias a las familias que están en extrema pobreza, condicionadas al compromiso de las mismas a enviar sus niños y niñas a un centro educativo, a ir al centro de salud o a participar en algún programa de nutrición. A largo plazo, se espera que estas acciones incidan en la inversión en el capital humano de esas familias. "Estos programas tienen como objetivo de corto plazo reducir la pobreza y la desigualdad actuales; y a largo plazo, reducir la pobreza y la desigualdad futuras" (Céspedes y Jiménez, 2006:114-115).

En las siguientes páginas, tenemos una aproximación a algunas de las situaciones sociales más relevantes por cada uno de los países de la región.

futuras" (Céspedes y Jiménez, 2006:114-115).

En las siguientes páginas, tenemos una aproximación a algunas de las situaciones sociales más relevantes por cada uno de los países de la región.

2.1. Costa Rica

Según la clasificación del Índice de Desarrollo Humano (PNUD, 2011), Costa Rica se encuentra en el grupo de países que tienen un nivel de desarrollo humano alto, y lo ubica en el 69avo lugar. No obstante lo cual, es parte del grupo de países en desarrollo, y descendió del 62avo lugar en el último año.

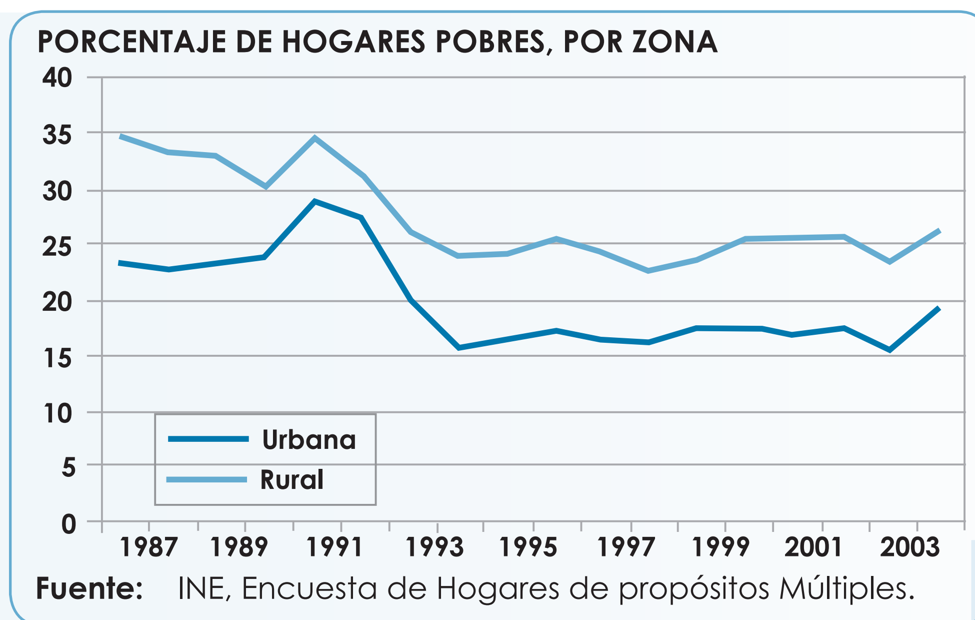
Costa Rica está entre los pocos países de América Latina que tuvo un importante auge en su crecimiento económico antes de la crisis económica mundial de 2008. En este mismo período, la desigualdad en salud y educación disminuyó. No obstante, en su interior se marcan fuertes brechas, con desventaja para las zonas rurales (PNUD, 2011:115, n. 82).

Desigualdad social urbano - rural

Efectivamente, el Atlas del Desarrollo Humano Cantonal de Costa Rica (2011, p. 13) reconoce, basado en la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples, EHPM/INEC, que la pobreza es mayor en las zonas rurales. Céspedes y Jiménez (2006:60), por su

parte, explican que en los últimos 10 años la pobreza rural, en todo el país, es de aproximadamente el 25 por ciento, mientras que la pobreza urbana está alrededor del 15 por ciento. Tal situación se puede ver en la Figura No. 16, de Porcentaje de Hogares Pobres, por zona, elaborada por Céspedes y Jiménez, con base en datos de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples, EHPM, del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, INEC:

Figura No. 16. Porcentaje de Hogares Pobres de Costa Rica, por zona.



Cit. en: Céspedes y Jiménez, 2006.

¿Y los servicios básicos?

El siguiente cuadro ha sido tomado del Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe (2010:14). Hace referencia al acceso a los servicios básicos en zonas urbanas y zonas rurales de Costa Rica. Y, entre otros, amerita los siguientes comentarios.

- Los servicios básicos de agua potable, saneamiento básico y electricidad, llegan a un elevado porcentaje de hogares costarricenses.
- Los problemas de cobertura de estos servicios se presentan principalmente en el área rural.
- En vivienda, uno de cada diez hogares a nivel nacional reside en viviendas con calidad inadecuada y un 4,1% de los hogares padecen hacinamiento. En ambos casos, la gravedad del problema aumenta a medida que se reduce el ingreso de los hogares y el análisis se mueve hacia el área rural.

En casi todos los casos, como puede verse, el porcentaje de hogares que no tienen acceso o tienen un acceso inadecuado a estos servicios básicos, es mayor en el área rural que en el área urbana (Ver: Figura No. 17).

El **acceso al mercado laboral**, es, por otra parte, un indicador de la disponibilidad de fuentes de ingresos para las familias, factor, aunque no el único, si importante para la satisfacción de sus necesidades básicas. Es un factor que determina la situación de pobreza. Como en los demás países del área, en Costa Rica no todos los grupos de población acceden al mercado laboral en condiciones similares.

La inmensa pobreza y la obscena desigualdad son flagelos tan espantosos de esta época (en la que nos jactamos de impresionantes avances en ciencia, tecnología, industria y acumulación de riquezas) que deben clasificarse como males sociales tan graves como la esclavitud y el apartheid (Nelson Mandela. Cit. en: Green, 2008:2)

Costa Rica: porcentaje de hogares sin acceso o con acceso inadecuado a servicios básicos, problemas de calidad en la vivienda, hacinamiento, aseguramiento y salud, 2009

	total	urbano	rural
Agua potable 1/	2.1	0.4	4.5
Saneamiento básico 2/	0.5	0.5	0.4
Electricidad 3/	0.6	0.1	1.3
Calidad de la vivienda 4/	10.6	8.0	14.4
Hacinamiento 5/	4.1	3.0	5.8
Aseguramiento 6/	15.3	13.5	17.8

1/ si el agua proviene de dío, quebrada o naciente, de la lluvia o de otra fuente, y en área urbana se añade la obtenida de pozo.
2/ si no tiene servicio sanitario, o si el sistema es diferente a alcantarillado o cloaca, tanque séptico o pozo negro o letrina.
3/ si no cuenta con electricidad, y en área urbana se añade si la electricidad la obtiene de planta privada.
4/ si el tipo de la vivienda corresponde a "tugurio", o si al menos dos entre el piso, las paredes y el techo de la vivienda están construidos de material de desecho o su estado aparente es "malo".
5/ si el número de personas en la vivienda por cada dormitorio es mayor a 3.
6/ si el jefe del hogar no tiene seguro.
Fuente: estimación propia a partir de las encuestas de hogares.

Figura No. 17. Hogares costarricenses con o sin acceso a servicios básicos.

Fuente: Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010. Documento Nacional. La Desigualdad en Costa Rica.



Los costos de la escolaridad incluyen tanto los gastos directos de la educación (el costo de los útiles escolares y los uniformes, por ejemplo), así como aquellos derivados del impacto negativo sobre los ingresos que en muchos hogares puede representar la decisión de enviar a los hijos a la escuela. Efectivamente, el conflicto entre trabajo y escolaridad surge porque al enviar a los niños a la escuela se pierden los ingresos o los servicios que podrían obtenerse del trabajo de los mismos, ya sea dentro o fuera del hogar, los cuales pueden resultar indispensables para las familias que enfrentan grandes carencias (PNUD/IDHALC, 2010:71).

2.2. El Salvador

El Salvador, según el Informe de Desarrollo Humano 2010, del PNUD, en ese año se hallaba ubicado en el 90avo lugar en el Índice de Desarrollo Humano. De ahí descendió al 105avo lugar en el Índice correspondiente al 2011. En esa ubicación, comparte con la mayoría de países de la región un nivel de desarrollo humano medio.

Desigualdad social urbano - rural

En El Salvador, existen grandes sectores de la población que no tienen acceso a las condiciones mínimas de bienestar. No tienen acceso a salud, carecen de recursos suficientes para satisfacer sus necesidades básicas, ni, menos, acceso al mundo de los conocimientos (IDH-El Salvador, 2010:10). La relación en porcentajes puede verse en la Figura No. 18.

Delgado y Salgado (2009:6), señalan que, de acuerdo con la definición de pobreza extrema de la Dirección General de Estadística y Censos, DIGESTYC, "en El Salvador, existen más hogares rurales en la actualidad, cuyos ingresos no son capaces de cubrir la canasta básica alimentaria, cuyo costo es de US$100.63 mensuales".

Figura No. 18. Perfil de la pobreza en El Salvador, por zona.

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Estructura de hogares en pobreza de ingreso									
Pobreza total en porcentajes									
Nacional	38.8	36.8	36.1	34.5	35.2	30.7	34.6	40	37.8
Urbano	31.2	29.5	30	29.2	30.9	27.8	29.9	35.7	33.3
Rural	51.6	9.2	46.2	43.6	42.4	35	43.8	49	46.5
Pobreza extrema (porcentaje de hogares)									
Nacional	16.1	15.8	14.4	12.6	12.3	9.6	10.8	12.4	12.0
Urbano	10.2	10.3	9.7	8.6	9.6	8	7.9	10	9.2
Rural	26.1	25	22.1	19.3	17	12.2	7.9	17.5	17.5

Fuente: IDH, El Salvador 2010.388.

En el Salvador, lo mismo que en otros países de la región, el área rural se caracteriza por un rezago histórico en el disfrute de dimensiones importantes del bienestar. Los hogares rurales son los que más necesitan del apoyo que les permita disfrutar de los beneficios de alimentación variada y nutritiva, agua potable y viviendas higiénicas, entre otros (IDH-El Salvador, 2010:39).

Viene al caso, a este respecto, la afirmación de Delgado y Salgado (2009:7) de que en El Salvador, la pobreza tiene primordialmente un rostro rural, sobre todo por los elevados índices de pobreza extrema que prevalece en las áreas rurales. En la misma línea, la distribución del ingreso de las personas muestra que El Salvador es un país con altos niveles de desigualdad. En 2007, a nivel nacional, el 20% de la población más pobre recibió el 6.1% del ingreso mientras el 20% de la población más rica recibió el 48% del ingreso,.

En todas las dimensiones de la vida personal, familiar, comunitaria y social en general, encontramos datos sobre las condiciones desfavorables para la población rural salvadoreña. Algunas de estas situaciones, son de particular importancia para la educación, particularmente de la educación rural.



En El Salvador, la construcción de bienestar enfrenta dos grandes paradojas: la de las aspiraciones y la del mundo al revés. La paradoja de las aspiraciones: los pobres son más benevolentes para evaluar sus condiciones de vida y la calidad de las políticas públicas La paradoja del "mundo al revés": quienes necesitan más atención y apoyo son los que menos beneficios y peor atención reciben de parte del Estado (IDH-El Salvador, 2010:37-38).

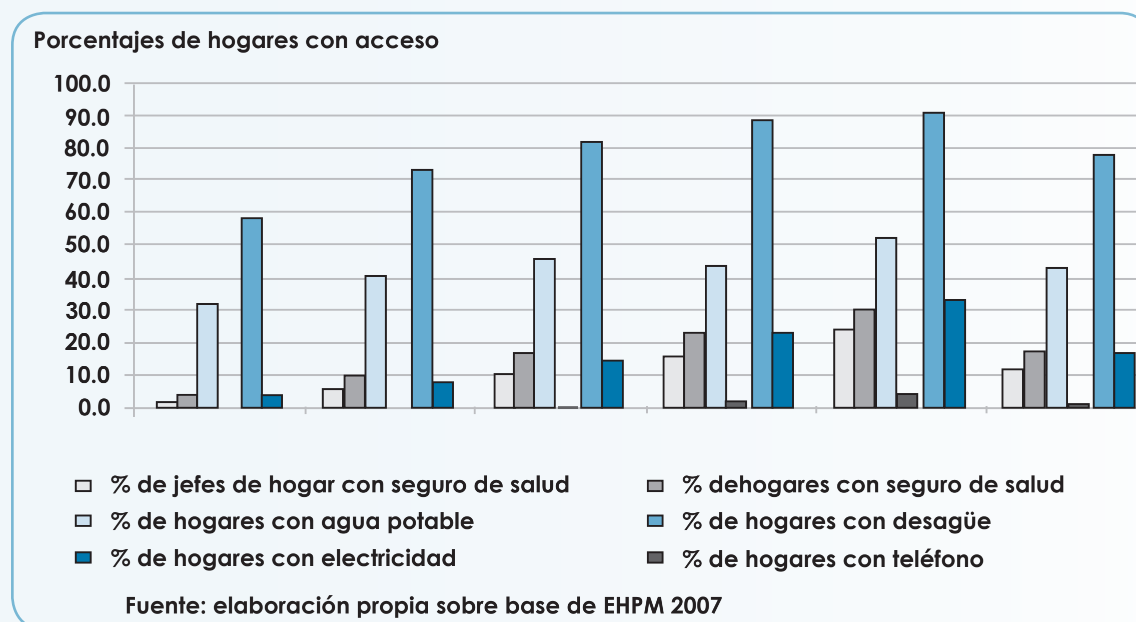
Veamos algunos más (Véase: IDH-El Salvador, 2010:39-40):

- 6 de cada 10 **personas que trabajan en la agricultura** son pobres; 1 de cada 4 vive en pobreza extrema, lo que significa que sus ingresos no cubren el costo de la canasta básica alimentaria establecida para el área rural.
- El 17.2% de los **hogares rurales viven con *privación alimentaria*.** Es decir, consumen alimentos por debajo de las necesidades mínimas de energía que requiere el organismo. Esta misma situación en hogares urbanos, es del 9.2%.
- En cuanto al **acceso a agua potable y la disposición de excretas**, 53.5% de las viviendas rurales no poseen acceso a agua por cañería, mientras que solo un 17.2% de las viviendas urbanas no lo tienen. Asimismo, solamente el 0.6% cuenta en sus hogares con inodoro conectado al sistema de alcantarillado, frente el 56.3% de los hogares urbanos (MINEC y DIGESTYC, 2010).
- **La atención en salud.** De las personas que se enfermaron en el 2009, en el área urbana el 64.9% tuvo ayuda médica o sanitaria; en las zonas rurales sólo un 54.8% contó con atención. En las zonas urbanas el 18.6% acudió para obtener atención en salud a alguna dependencia del Instituto Salvadoreño del Seguro Social (ISSS), en las rurales sólo logró eso el 2.8%. En cuanto a protección de adultos mayores (pensiones) el 96% de los hogares rurales no la tiene, frente al 84.2% en las áreas urbanas.
- En cuanto a **la situación de las mujeres,** en las zonas rurales la tasa de participación en acciones públicas de los hombres es del 87%, frente al 35.3% para las mujeres.

«Son muchos los caminos que conducen al subdesarrollo». Un vistazo a la implementación de los modelos económicos en (El Salvador) confirmaría que, hasta ahora, todos los caminos intentados nos han llevado al mismo lugar. No colocar a las personas en el centro de las políticas ha sido, sin lugar a dudas, el principal yerro de los sucesivos experimentos económicos de El Salvador (IDH_El_Salvador_2010:45).

La siguiente figura (No. 19), muestra la proporción de los hogares rurales salvadoreños que tienen acceso a los servicios públicos.

Figura No. 19. Acceso de hogares rurales salvadoreños a los servicios públicos.



Fuente: Delgado y Salgado (2009:8)

- **Ocupaciones y sector económico.** De 1995 al 2006 ha disminuido el porcentaje de población rural ocupada en actividades agrícolas, aunque este sigue siendo un sector importante para la economía rural salvadoreña. Sin embargo, los sectores de la industria y de servicios son, en los últimos años, una importante fuente de empleo en el área rural.

- **Niños y niñas trabajadores.** Uno de los sectores de la población que se ve seriamente afectado por las condiciones sociales del país, son los niños y niñas. En el caso de las familias pobres, el costo de oportunidad de estudiar también puede ser alto. Los hijos muchas veces trabajan para aportar al ingreso familiar o ayudan en las labores domésticas. De acuerdo con la Encuesta de hogares de propósitos múltiples 2009, EHPM (MINEC y DIGESTYC, 2010), el 16% del total de niños entre 7 y 18 años, no asisten a un centro educativo, porque necesita trabajar; el 6%, no lo hace por apoyar en quehaceres domésticos (IDH-El Salvador, 2010:130).

En los países de la región, un hogar en situación de pobreza "es propenso a tomar decisiones que comprometan el bienestar de sus miembros en el futuro, aun si sale del bache económico. Entre estas decisiones están la de sacar a los hijos del sistema educativo, incorporar a los menores de edad a la fuerza laboral, vender activos productivos, favorecer la migración de alguno de los miembros e, incluso, reducir el gasto en salud" (IDH-El Salvador, 2010:199).

- **Pobreza, migración y remesas**. Sojo (2008:125, n. 53), observa cómo el Informe de Desarrollo Humano del 2005, del PNUD, en El Salvador, está enteramente dedicado al estudio de la cuestión migratoria en uno de los países que más emigrantes produce en América Latina. Un beneficio inmediato que este fenómeno produce, es que mitiga en alguna medida la pobreza por el envío de remesas para algunas familias. El IDH-El Salvador del 2005, reporta que los niveles de pobreza entre los hogares que reciben remesas son menores que entre los hogares que no reciben remesas. De igual manera, pone en relieve que eliminar las remesas en los hogares de las zonas urbanas que las reciben, elevaría drásticamente los niveles de pobreza extrema de 5.7% a 37.3. En las zonas rurales el impacto sería aún mayor: de 7.6% de hogares extremadamente pobres, pasarían al 48.5%.

Lo positivo: capital social y participación comunitaria

Como hemos señalado en otra parte, en El Salvador también ha habido acciones afirmativas por parte del Estado y los gobiernos por mitigar y hasta resolver los problemas sociales que enfrenta la población, particularmente, la población rural. Por ejemplo, se han implementaron programas de atención focalizada a los más pobres en diversos ámbitos, especialmente los de los servicios sociales: educación (EDUCO), salud (SIBASI), vivienda (FONAVIPO), ingresos (Red Solidaria), empleo (PATI) y alimentación (Escuelas Saludables), entre otros (IDH-El Salvador, 2010:50).

La inversión en capital social ha sido una de líneas de política pública, escasamente atendidas, pero que en la primera década de este siglo, incluso antes, ha ocupado la atención de los gobiernos. Ello porque se ha probado que la mayoría de países pequeños que han avanzado en su crecimiento, contaron con importantes sectores de su población que ampliaron sus capacidades, tanto de mano de obra como intelectuales.

El mejoramiento constante de esas habilidades ha pasado a convertirse en un objetivo central de las políticas públicas del Estado salvadoreño. Pero, por otra parte, la población ha sido siempre activa, buscando su desarrollo por motivación propia. Los que no lo han logrado en el país, ha debido buscarse el futuro lejos de su propio país: "Las personas quieren progresar, vivir bien sus vidas y no aparecer como espectadores en una fiesta organizada por otros. Quieren aliados, no benefactores" (IDH-El Salvador, 2010:46).

2.3. Guatemala

Guatemala ocupa el 131avo lugar en el Índice de Desarrollo Humano del 2011, mientras que en el 2007, ocupaba el 122avo. Esto significa que las condiciones de vida de la población han empeorado en el último cuatrienio, con mayor desventaja para las comunidades rurales, como veremos a continuación.

Desigualdad social urbano - rural

La pobreza en Guatemala es una condición que afecta a más de la mitad de la población nacional. Hay dos características que definen la estructura de la pobreza en el país: la ruralidad y la condición indígena de más de la mitad de la población (ver recuadro).



La desigualdad en Guatemala tiene un carácter multidimensional. Su expresión más flagrante es en el ámbito económico, pero también se refleja en términos de territorialidad, etnicidad, género y por consiguiente, en una profunda estratificación del ejercicio de los derechos ciudadanos.

La desigualdad en Guatemala tiene además rostro rural, indígena y de mujer. El 73% de los indígenas y el 70% de la población rural son pobres. La tasa de pobreza rural duplica la de pobreza urbana, y afecta principalmente las regiones Norte y Noroccidente del país.

Al final de la escala de ingresos encontramos a las mujeres indígenas rurales. En otras palabras, el efecto de la ruralidad y de la etnicidad agrava las desigualdades de género. A esto se suman las diferencias salariales, ya que por cada quetzal percibido por un hombre, la mujer gana 63 centavos en el área urbana y 69 en el área rural. (El País Internacional, 22-07-2010: http://internacional.elpais.com/internacional/2010/07/21/actualidad/1279663204_850215.html)

Rosada y Bruni (2009), observan que Guatemala ha reducido los índices de desigualdad entre los años 2000 y 2006. Pero advierten también que estos avances han ocurrido en el ámbito urbano, revelando una cierta inamovilidad en las condiciones estructurales de la población rural. Dicha desigualdad se refuerza con la distribución espacial de la pobreza, la cual se concentra en regiones con bajos niveles de urbanización y difícil acceso (las regiones Norte y Noroccidente). No obstante que algunas mediciones recientes muestran un empobrecimiento en la región del Nororiente.

A este empobrecimiento se refiere Danilo Valladares, en nota titulada: "El hambre se come la vida de los más pobres" (IPS, http://ipsnoticias.net/nota.asp?idnews=93285. 10-09-2011). Dice la nota entre otras cosas: "Son afectadas por la falta de alimentos a raíz de la sequía unas 54.000 familias que residen en el llamado corredor seco, en el centro y este del país, conformado por los departamentos de Zacapa, Jalapa, Jutiapa, El Progreso, Chiquimula, Baja Verapaz y Quiché, mientras que otras 400.000 personas están en riesgo, según la Secretaría de Seguridad Alimentaria y Nutricional (SESAN). Estos departamentos son eminentemente rurales. Según Valladares, esta situación es producto de algunas condiciones naturales y la crisis económica global.

- **Niños y niñas trabajadores.** Como en otros países, en Guatemala también son los niños y niñas uno de los sectores que se ven más afectados por las carencias. Y sus efectos son más dañinos, por cuanto que afectan no sólo su presente, sino especialmente su futuro. Y no sólo porque económicamente les impide el acceso a algunos beneficios de la vida moderna, sino sobre todo porque afecta su desarrollo psicobiológico y, por tanto, las posibilidades de desarrollo de sus capacidades para *hacer*.

  Factor importante es, a este respecto, el trabajo infantil. Al respecto, un dato que nos implica directamente: los niños y niñas trabajan más en el área rural, el 23.9%, y en el área urbana solo el 13%. En el área rural, el 62.8% de niños y niñas trabajan en la agricultura, de estos 76% sin remuneración, solamente trabajan para ayudar a su familia (http://www.telefonica.com.gt/pronino/trabajo-infantil-en-guatemala/).

- **Mayoritariamente indígena, alta fecundidad, elevada mortalidad** –general, infantil y materna-, mayor incidencia de la fecundidad adolescente, población eminentemente joven (4 de cada diez personas son menores de 15 años), alto riesgo de muerte infantil, población con menores ventajas sociales y escasa o nula escolaridad (Rivadeneira, 2001)... Estas son otras características de las zonas rurales guatemaltecas, características de la población en la que se inserta la escuela rural.

- La **atención en salud** a la población rural, se caracteriza por falta inversión, infraestructura y equipamiento. La cobertura del servicio es insuficiente; la calidad es deficiente y no se entrega con pertinencia cultural. Ha habido coordinaciones institucionales entre las autoridades del gobierno local y el Ministerio de Salud (INDH-Guatemala 2010-2011:142), pero todavía falta mucho por avanzar.

Acciones para la construcción de capital humano y social

Entre las estrategias para la reducción de la pobreza (EPR) que en los países de la región se han impulsado, se encuentra la inversión en capital humano. Esta estrategia tiene también el objetivo de incrementar el acceso a la educación, a los servicios de salud y aumentar la productividad en el área rural. Pero eso es posible en la medida en que se incrementan las capacidades de las personas para una productividad de mayor calidad.

En Guatemala, la acumulación de capital humano, se ha promovido con acciones importantes, como los créditos o microcréditos dirigidos a diversas clases de cultivos agrícolas, particularmente cultivos para la exportación. Sobresalen los orientados a la exportación de productos no tradicionales. Las inversiones en educación también cuentan, lo mismo que las hechas en diversos programas, aunque todavía no al nivel deseado, porque estas no alcanzan el porcentaje del PIB previsto en los Acuerdos de Paz.

Algunos países de América Latina, Guatemala entre ellos, han aplicado las transferencias monetarias condicionadas (TMCs) para mitigar en alguna medida el sufrimiento producido por la pobreza. Pero su efecto en la economía local y su contribución a futuro al desarrollo del capital humano, no pueden dejar de mencionarse. Céspedes y Jiménez (2006:114-115), lo dicen de esta manera: en el corto plazo, logran una transferencia para apoyar el consumo, el ingreso familiar y alcanzan, por definición, un efecto en la economía local. En el largo plazo, y con la corresponsabilidad de las familias, que se comprometen a enviar los niños a la escuela, ir al centro de salud y participar en programas de nutrición, se esperan resultados positivos en la inversión en el capital humano de esas familias. Su efecto en la disminución de las desigualdades sociales es también reconocido (IDH, 2011:33).

2.4. Honduras

Vamos ahora con Honduras. Este país ocupa el lugar número 121avo en el Índice de Desarrollo Humano 2011, clasificado entre los países de desarrollo humano medio. Pero, igual que otros países de la región, ha descendido en los últimos años ya que en 2004 se encontraba en el 115avo lugar. Entre los 32 países Latinoamericanos y del Caribe, Honduras ocupa el puesto 29, solamente arriba de Nicaragua, Guatemala y Haití. Esto indica que los esfuerzos realizados no han sido suficientes. Se necesita redoblarlos por parte del Estado y la sociedad, para lograr que la población hondureña pueda disfrutar de una vida digna y con oportunidades (PNUD/Honduras, 2008-2009:54).

"Los programas sociales, como las transferencia monetarias condicionadas, TMC, tienen como objetivo de corto plazo reducir la pobreza y la desigualdad actuales; y a largo plazo, reducir la pobreza y la desigualdad futuras".

Desigualdad social urbano - rural

En Honduras, el sector rural representa el 52% de la población (INE, 2004b), y constituye un tercio de la población económicamente activa, PEA. Pese a que demográficamente la proporción es significativa, el 72% de la población rural es pobre, según la Secretaría de Agricultura y Ganadería (SAG, 2004). Esta situación se agudiza para la población que habita en las zonas de laderas: el 90% de esta población es pobre ((PNUD/Honduras, INDH, 2006:66).

Niños y niñas trabajadores. La mayoría de niños y jóvenes que cumplen los 13 años, sin haber completado la educación primaria formal, generalmente abandona la escuela. Y, la mayoría se dedica a trabajar (Cf.: Cárdenas, 2010:21). Por eso, en Honduras, miles de niños y niñas se incorporan a la fuerza laboral, muchos para aportar a los ingresos familiares, pero perdiendo oportunidades de un mejor futuro. Por lo menos, en 2010, un 19% de los padres cuyos hijos han abandonado la escuela, argumentaron problemas económicos.

En este sentido, la **acumulación de capital** en Honduras, no logra todavía transformar la estructura social en la que el crecimiento económico y los demás aspectos del desarrollo no llegan equitativamente a todos los sectores del país. Los menos afortunados, tienen que depender de los servicios del Estado para acceder a algunas posibilidades, siempre que tales servicios lleguen en términos de equidad, tanto a los pobres urbanos, como a los habitantes de las zonas rurales.

La **atención en salud** en Honduras, por otra parte, es calificada, en general, de insuficiente, por el PNUD ((PNUD/Honduras, 2006:8). Junto con otros factores, este incide negativamente en la ciudadanía social, la limita. Y es uno de los indicadores que muestran en toda su crudeza la inequidad en el ingreso, siendo la salud uno de los bienes de la ciudadanía. Según el citado Informe, Honduras, junto con otros países de Centroamérica, tiene la inversión más baja per cápita en salud en América Latina. Como en otros indicadores sociales, la desventaja es mayor para las comunidades rurales. Y lo es más para los pueblos indígenas ((PNUD/Honduras, 2006:48).

Lo mismo puede decirse con respecto a otros servicios básicos, como el acceso a **agua potable,** energía eléctrica, servicios sanitarios, etc. Alrededor del 27% de la población indígena no dispone de tales servicios ((PNUD/Honduras, 2006:48). Aunque no es mucha la diferencia con respecto a la población rural en general.

¿Efectos de la pobreza?

En Honduras, los jóvenes identifican como causa del incremento de la violencia en el país: la pobreza y la exclusión social (27.6%) y la falta de oportunidades (16.5%). Es decir, más de 4 de cada diez jóvenes consideran como responsables de la violencia en el país factores de tipo estructural. "Definitivamente, los contextos de desigualdades extremas provocan contextos sociales violentos, todo ello debido a las realidades injustas en las que gran parte de la población tienen que vivir, o mejor dicho, tienen que sobrevivir" ((PNUD/Honduras, 2008-2009:51).



ACTIVIDAD GRUPAL

Haremos un alto aquí. Con lo que hemos venido diciendo, tenemos algunos elementos de juicio para reflexionar sobre una de las condiciones indispensables para promover el desarrollo de las personas, de las comunidades y de la sociedad en general: contar con las capacidades personales y colectivas para un desarrollo que implique no sólo satisfacción de necesidades básicas, sino también tener la base para elegir la mejor manera de vivir, según sus parámetros culturales (Chemen, 2006).

a. Leemos el texto siguiente.

b. Resaltamos las ideas relevantes.

c. Subrayamos las palabras cuyo significado no nos es muy conocido para ampliar nuestro glosario y nuestro vocabulario.

La teoría del capital humano

De: INDH Honduras 2000:100, Recuadro 5.1

En la teoría del capital humano, éste supone el conjunto de habilidades, talentos y conocimientos de un individuo. La adquisición de estas capacidades implica ciertos procesos comunes: la educación formal, el entrenamiento en el trabajo y la experiencia laboral. Schultz (1970) señala cinco principales categorías de las actividades más importantes que tienden a mejorar la capacidad humana: 1) los servicios de salud ampliamente concebidos –expectativa de vida, fuerza vital, resistencia física, vigor; 2) la formación profesional –el antiguo sistema de aprendizaje organizado por empresas; 3) educación organizada en sus diferentes niveles; los programas de estudio para adultos no propios de las empresas; y 5 las migraciones internas familiares o personales –que sirven para ajustarse a las cambiantes oportunidades de empleo. Para medir las habilidades y talentos de una persona, los economistas optaron por identificar el capital humano principalmente por sus fuentes de inversión y en forma particular por la educación (adquirida). La teoría de capital humano trata a la educación y el entrenamiento como una forma de inversión que produce beneficios futuros, en la forma de mayores ingresos, tanto para los individuos como para los países. La idea central apunta a que la educación y el entrenamiento crean activos en la forma de conocimientos y habilidades que incremental la productividad.

d. Identificamos de manera participativa y argumentada la o las categorías que a nuestro juicio tienen relación con nuestra labor como educadores, particularmente con la educación en comunidades rurales.

e. Realizamos un trabajo de investigación sobre el tema "capital social", y, mediante un ejercicio de análisis, lo relacionamos con el tema de "capital humano".

f. Formulamos una lista de cinco implicaciones prácticas que estas categorías representan para nuestra formación con docentes. Y una propuesta de cómo asumimos tales implicaciones en nuestra formación actualmente y, en la realidad concreta, en las que nos desempeñaremos como docentes en comunidades rurales en el futuro próximo.

2.5. Nicaragua

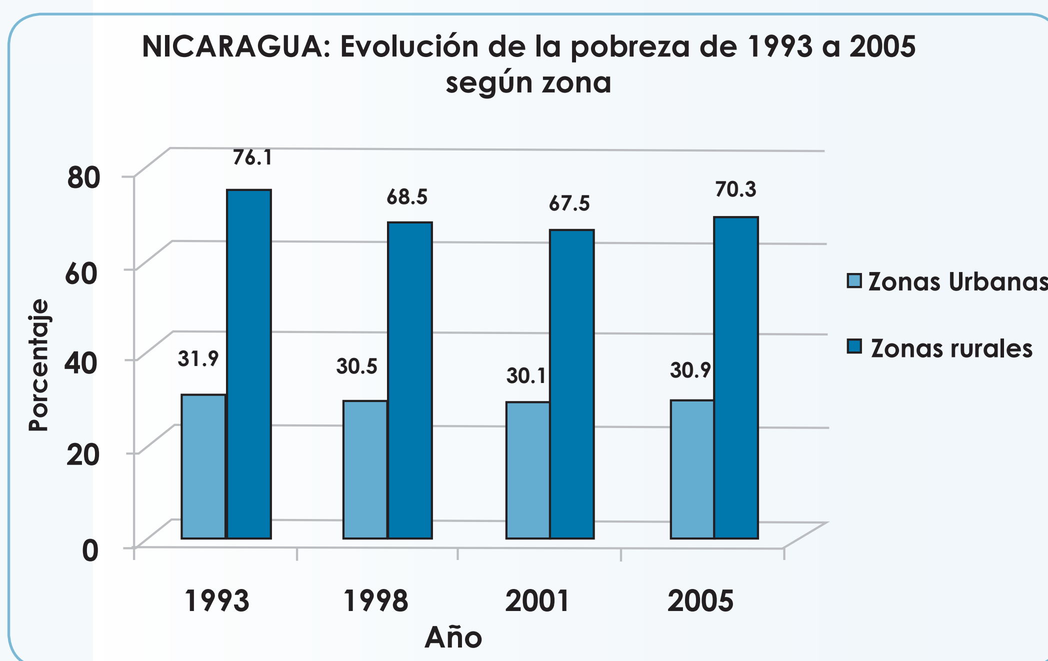
Nicaragua, país con un desarrollo humano medio, ocupa en 2011 el 129avo lugar en el índice de desarrollo humano. En el 2004, ocupaba el 118avo lugar, lo cual significa que en los últimos años las condiciones de vida de sus habitantes se ha deteriorado. Según Baumeister y Rocha (2009:6), aproximadamente el 80% de la población vive con menos de US$2.00 (dos dólares estadounidenses) por día.

Desigualdad social urbano - rural

Uno de los ámbitos en los cuales dicha calidad se remarca con mayor dureza, es en la brecha que existe entre las zonas urbanas y las rurales, y aún más marcadamente en comunidades con población indígena. Este último sector sufre doblemente los efectos de la situación, porque "la exclusión basada en el estatus socio económico se refuerza o exacerba con la discriminación racial y étnica" (Cunningham, 2006:42).

En la siguiente gráfica (No. 20), se puede observar la brecha, en cuanto a los niveles de incidencia de la pobreza en ambas zonas. Y cómo, a pesar de la disminución de los índices entre 1993 y 2005 en el área rural, el porcentaje de pobreza en dicha zona es sumamente elevado. Con respecto a la pobreza extrema, en este mismo período la proporción de pobres extremos se ha mantenido sin variación en el 17% de la población (Baumeister y Rocha, 2009:6-7).

Figura No. 20. Índices de pobreza en Nicaragua.



Fuente: Elaboración propia con datos de Baumeister y Rocha (2009:6).

Este dato, visto aisladamente, no refleja toda la realidad. Según Baumeister y Rocha (2009:6, n. 2), ha habido alguna mejora en algunos indicadores relacionados con el bienestar. Han disminuido un poco los índices de hacinamiento, servicios insuficientes, baja educación, vivienda inadecuada y dependencia económica. Por ello, los especialistas, recomiendan aplicar un enfoque multidimensional para tener una visión más aproximada de la realidad.

Niños y niñas trabajadores

La dinámica de la **acumulación de capital** en Nicaragua, depende de la inversión pública y de la oferta de empleo por parte de la iniciativa privada. En las zonas rurales, no existe un sector minero ni uno industrial relevantes, por lo que el agro sigue siendo el principal soporte del comercio y de los servicios privados que existen.

Baumeister y Rocha (2009:5) señalan que, dado el predominio del empleo por cuenta propia y familiares no remunerados, se observa una importante presencia de actividades en pequeñas unidades de producción (alrededor del 60% para todo el sector rural y cerca del 70% para el caso específico del agro). Esto muestra que la población rural sufre elevados índices de pobreza no por falta de iniciativa, si no por no disponer de los recursos básicos, como la tierra y el capital necesario para hacerla producir.

La **atención en salud** en las zonas rurales, por otra parte, corre por cuenta del Estado, mediante servicios personales y empleo público. El acceso a **agua potable** es también muy bajo en el área rural: sólo el 17,6%. El 100% de los hogares, no cuentan con desagüe ni teléfono; el 25,7% dispone de electricidad; y solo el 15,8% de jefes de hogar tienen un empleo.

Un dato que vale ver por separado, se relaciona con el nivel de escolaridad de la población. En los grupos más pobres, el jefe de hogar no llega ni a dos años de educación. Lo cual es desalentador, tomando en cuenta que a falta de escolaridad de los padres, difícilmente los hijos avanzan mucho en su formación escolar. Un reto realmente importante para la educación rural nicaragüense, en términos de cobertura y también de calidad.



Yo no me voy a estancar, tengo que buscar maneras de sobrevivir; aquí somos campesinos y vivimos del cultivo del maíz y frijol, pero los que estamos estudiando no sólo vamos a hacer eso, necesitamos un empleo estable que nos genere dinero para nuestros gastos y necesidades… En mi vida yo no planeo estar desempleada, espero que un día haya oportunidades en Nicaragua.

Yo digo que todos tendremos una oportunidad, y cuando eso suceda, debemos aprovecharla, para hacer bien lo que nos gusta. Creo que eso llevará el progreso al país (Mujer joven, comunidad rural de Ocotal, participante de un grupo focal).

Fuente: INDH-Nicaragua, 2011:42

Lo positivo: para superar las condiciones de pobreza

El gobierno de Nicaragua, ha impulsado diferentes programas sociales para superar las condiciones de pobreza de la población o, por lo menos, mitigarla, y mejorar la capacidad productiva de los beneficiarios. Pueden citarse como ejemplo: Hambre Cero, Programa Nacional de Semilla, Fondo de Crédito Rural y Seguridad Alimentaria y Nutricional. "Con ellos, el gobierno busca ejecutar acciones que mejoren la capacidad productiva de los estratos con algún acceso a la tierra (70% de los hogares rurales tienen alguna parcela de tierra que cultivan para su propio consumo), haciendo transferencias de animales, semillas, alimentos o créditos con tasas de interés inferiores a las del mercado" (Baumeister y Rocha, 2009).

Estas son solo algunas acciones puntuales. Con una visión más integral, en 2008, se presentó el Modelo del Poder Ciudadano, el modelo de desarrollo a impulsar en el país, como alternativa al modelo de desarrollo global vigente en las últimas décadas. Este nuevo modelo, tiene como finalidad la supervivencia y la realización de los seres humanos (Plan Nacional de Desarrollo Humano, 2008-2012). Será valioso que, como educadores, podamos revisar la aplicación de este Plan, sus resultados y el papel que la educación ha jugado en las transformaciones que pudieran haberse dado, particularmente en las comunidades rurales. Y lo que desde la escuela podemos hacer para contribuir a su efectividad.

2.6. Panamá

En el año 2011, Panamá se ubica en el lugar número 58avo en el Índice de Desarrollo Humano. Según las medidas utilizadas para la clasificación de países en el Informe de Desarrollo Humano 2011, se encuentra entre los países con un nivel de desarrollo humano alto. En 2004, se ubicaba en el 61avo, lugar. Esto significa que, a diferencia de los demás países de la región, Panamá ha mejorado en la calidad de vida de sus habitantes en el transcurso de esta década.

Desigualdad social urbano - rural

No obstante lo dicho en las últimas líneas del párrafo anterior, Panamá sigue siendo *una sociedad de formidables asimetrías*. Con este calificativo, el INDH-Panamá, 2007-2008, hace referencia a una de las características del país: la desigualdad que impera entre distintos sectores de su población, en cuanto a la distribución de la riqueza y la pobreza. En efecto, indica, "cuatro de cada diez personas son pobres, una situación que castiga al 54% de la gente en las áreas rurales y a la casi totalidad (98%) de la población indígena (p. 37).

El problema de la pobreza es, según el informe citado, "el más grande desafío que indudablemente enfrenta el país", un problema de transmisión inter-generacional. De hecho, el INDH Panamá 2002, lo tiene como "eje natural". Y es considerado el segundo principal problema del país, después de otro que le es inseparable: la falta de empleo.

Uno de los efectos, por mencionar alguno, de esta situación, es la distribución desigual de la población. Esta es debida al movimiento migratorio interno, desde las regiones pobres, hacia el área de tránsito de la antigua zona del Canal de Panamá.

La dinámica del proceso de acumulación de capital

Para explicar cómo ocurre este proceso en Panamá, optamos por citar en toda su extensión, un texto del informe que venimos citando. Explica con toda claridad cómo se concentra el capital económico y, por lo mismo, el capital humano en ciertas zonas del país o en algunas actividades económicas. Dice el informe (INDH Panamá, 2007-2008:37-38):

> La zona de tránsito o región metropolitana ha estimulado la formación y concentración de capitales, privilegiando desigualmente y, en contraste a otras, la producción de riquezas en esta zona. Más aún, es en esta zona donde podemos referirnos a la existencia de una economía abierta y competitiva. Durante muchos años, la economía panameña se ha especializado en el sector terciario (servicios) y en el mercado externo, que actualmente genera el 70 % del PIB y enfatiza el uso de una plataforma de servicios transnacionales (transporte marítimo, zona libre de impuestos, oleoducto, turismo, banca, servicios internacionales y exportación de bienes). La fuerza económica de esa zona de tránsito ha condicionado inevitablemente el desenvolvimiento del resto de la economía panameña creando, a su vez, una desigualdad territorial.

En cuanto a la **atención en salud,** pese a la existencia de diferentes planes para facilitar el acceso a servicios de salud, desde el MINSA, y relacionadas con el Objetivo 4 de Desarrollo del Milenio, todavía la cobertura y la calidad no son suficientes. Y, como en otros países, la población del área rural está en desventaja con respecto al área urbana. Algunos sectores de la población rural se han beneficiado con el uso de los servicios de salud, como parte de los compromisos de los padres con respecto a los hijos, al acceder de las transferencias monetarias condicionadas.



Las fronteras políticas actuales (…) muchas veces ocultan la vivencia ancestral de los pueblos... Un mapa supranacional de las Américas nos mostraría la presencia viva de pueblos indígenas multinacionales como los pueblos Maya de México, Guatemala y Belice (…) Miskito de Nicaragua y Honduras; Lenca de Honduras y El Salvador; Bri Bri de Costa Rica y Panamá; Garífuna de Belice, Guatemala, Honduras y Nicaragua… Todo esto nos lleva a afirmar que las fronteras actuales son relativas, y la cooperación entre los países es fundamental en el abordaje de la salud de estos pueblos (OPS, 2007:5-6).

Vinculado con lo anterior, el acceso a agua potable, es considerado uno de los determinantes en las condiciones de salud en general de la población. Pero también lo es específicamente en situaciones sociales, como la mortalidad infantil, porque al no tener agua entubada habrá menos higiene en la preparación de los alimentos y la ingesta de agua contaminada, se incrementa el riesgo de enfermedades infecciosas (PNUD, Desarrollo Humano y ODM, 2010:61).

En términos porcentuales, la relación entre la población que tiene acceso a agua potable, se presenta en la figura No. 21.

Figura No. 21. Hogares panameños que tienen acceso a Agua Potable.

República de Panamá
Población con Acceso a Agua
Potable, según zona de residencia
Año 2007

Área	%
Urbana	**99**
Rural	**82.9**
Indígena	**66.2**

Fuente: ODM, III Informe Panamá 2009:123

Capital social y participación comunitaria

Es interesante cómo en procesos de consulta social, sobre estrategias para el combate de la pobreza, los participantes indiquen que una de ellas debe ser: el fortalecimiento de la economía de los territorios rurales. Que, además, incluya acciones como la revisión de las capacidades empresariales de las organizaciones comunitarias. Igualmente importante es resaltar que la mentalidad empresarial de tales comunidades, incluye el desarrollo de "alternativas económicas basándose en el aprovechamiento, sustentable de los recursos naturales (bosques, recursos hídricos) y en los recursos culturales del territorio" (Riera Díaz, 2009).

Es importante a este respecto, como se ve en el informe de Riera Díaz (2009), *el sentido comunitario* prevaleciente en las comunidades rurales. De modo que los participantes en la consulta, requieren que los procesos de desarrollo sean integrales y equitativos: que involucre hombres, pero también mujeres, y a las familias enteras. Así, han de considerarse sujetos de crédito hombres y mujeres, y las actividades económicas han de verse vinculadas al territorio, por ser la base no sólo económica, sino también existencial de las comunidades.

Acciones para la reducción de la pobreza

Los esfuerzos por reducir la pobreza, del lado gubernamental, se enfatizaron a partir de la década de los noventa. En 1991, se aprobó una Estrategia Nacional para la Reducción de la Pobreza, en 1998 el programa Nuevo Enfoque Estratégico frente a la Pobreza y, en 2004, una Agenda Social que constituye la base de la Política y Estrategia de Desarrollo Social para el periodo 2000-2004, centrada en la reducción de la pobreza y la desigualdad.

El objetivo de estas estrategias, ha sido promover un desarrollo humano sostenible y lograr una reducción sistemática y duradera de la pobreza. Para el logro de este objetivo, se establecieron lineamientos estratégicos dirigidos a corregir efectivamente las causas estructurales y coyunturales de la pobreza en Panamá. Tales lineamientos son: generación de oportunidades de empleo productivo; acceso de los pobres a los servicios sociales básicos, y participación de la sociedad civil, promoviendo el empoderamiento ciudadano y la rendición de cuentas por parte del gobierno (Gobierno de Panamá, 2000).

2.7. República Dominicana

La República Dominicana se encuentra en el grupo de países que el Informe de Desarrollo Humano 2010 clasifica como de desarrollo medio, en el 88avo lugar. No obstante, en su interior se marcan fuertes brechas, con desventaja para las zonas rurales, como veremos en las siguientes páginas.

Desigualdad social urbano - rural

Como en todos los países de América Latina, en República Dominicana también existen grandes brechas entre las zonas urbana y rural, en materia de desarrollo. Los niveles de pobreza y pobreza extrema, por ejemplo, afectan a las zonas rurales y a las familias rurales, muy por encima de cómo afectan al área urbana. Y, aun cuando ha habido una disminución de los índices de pobreza de 1993 a 2002, la proporción se mantiene, tal como lo muestran las tablas siguientes de la Figura No. 22.

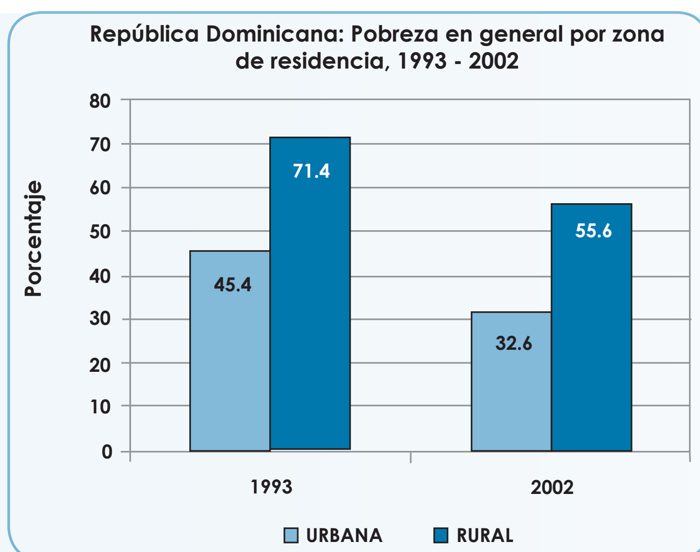
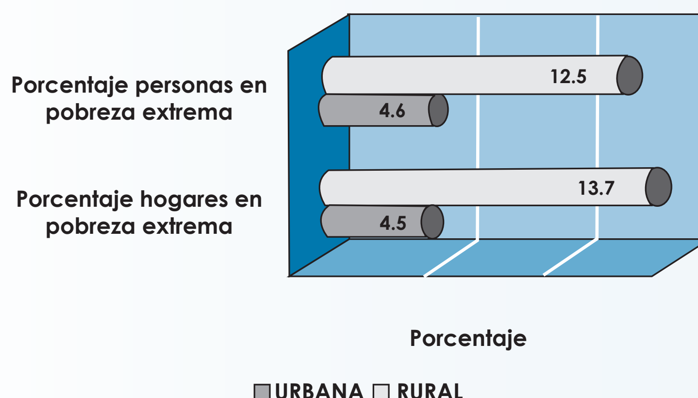


Figura No. 22. Índices de pobreza y pobreza extrema en República Dominicana



Fuente: Panorama Estadístico, A2/N9, Boletín Mensual, Sep., 2008. Oficina Nacional de Estadística.

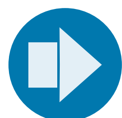
Niños y niñas trabajadores

Uno de los sectores de la población mayormente afectados por los elevados índices de pobreza en el área rural, son los niños y niñas y adolescentes. Según reporte de la Secretaría de Estado de Trabajo y la OIT, 20 de cada 100 niños, niñas y adolescentes, de entre 5 y 17 años de edad, del área rural, deben trabajar para aportar al sustento económico de la familia. De estos, el 91% comenzó a hacerlo antes de cumplir 14 años de edad.

La dinámica del proceso de acumulación de capital, es otro indicador de la brecha urbano – rural en República Dominicana. Esta dinámica, se caracteriza por una concentración de obras de infraestructura en Santo Domingo y un retraso en las zonas rurales. En los años 80s, tuvieron lugar las peores crisis económicas en el país, lo cual hizo que se concentraran las inversiones públicas en las ciudades. La consecuencia: abandono de las zonas rurales que, aunque relativamente, aceleró el empobrecimiento de las comunidades rurales (PNUD/RD, 2005:21).

La **atención en salud,** es un indicador particularmente importante para comprender la vulnerabilidad social de las zonas rurales en la República Dominicana. En este país, "la estructura del gasto en salud refleja un modelo que aún está lejos del concepto de producción social de la salud" (PNUD/RD, 2005:196).

En el interior del país, algunos ayuntamientos prestan servicios de salud, en cumplimiento de la Ley General de Salud (42-01). Esta ley establece la coordinación entre el gobierno central y los ayuntamientos, como mecanismo para llegar al interior con acciones de atención primaria de salud y otras relacionadas con saneamiento ambiental, disposición de excretas y aguas servidas, contaminación atmosférica, ruidos y disposición de cadáveres. El problema es que los ayuntamientos no tienen la infraestructura adecuada, y prestan tales servicios en instalaciones sanitarias "muy básicas" (134).



La falta de acceso a fuentes de agua mejoradas en las comunidades rurales afecta especialmente a las mujeres, niños y niñas, pues son las que tienen la responsabilidad de acarrear el agua hasta el hogar. Realizar las labores domésticas sin disponer de agua dentro de la vivienda ocupa un mayor tiempo y esfuerzo, por lo que también se convierte en una carga desigual para mujeres y niñas en muchos hogares rurales dominicanos. (INDH-RD, 2008:345-346)

En cuanto a **saneamiento ambiental,** sólo el 20% tiene acceso a alcantarillado y menos del 7% de las aguas residuales producidas son tratadas antes de su descarga. Como es de suponer, estos porcentajes no incluyen a las personas más pobres ni se ubican a las zonas rurales, quienes sufren la desigualdad en la cobertura de este tipo de servicios sanitarios (CF.: PNUD/RD, 2008:346-347).

El acceso a **agua potable**, de acueducto, es otro síntoma de las brechas sociales en el país. En el año 2002, según el censo realizado ese mismo año, el 21% de los hogares dominicanos no recibía agua de acueducto, equivalente a más de 1.8 millones de personas, que carecían de este servicio. El problema de acceso a agua potable es más agudo en las zonas rurales (43%) que en las zonas urbanas (17%), y, de igual manera, mayor entre las familias pobres que entre las económicamente poderosas. A pesar de que la población que vive en las montañas es la que resguarda los bosques y las fuentes de agua.

Capital social y participación comunitaria

La lista de indicadores de la pobreza y pobreza extrema de las zonas rurales, podría extenderse mucho más. Pero, es preciso dar un vistazo a las opciones positivas desarrolladas desde las instituciones públicas y las propias comunidades, en la búsqueda de la reducción de las brechas de inequidad. Dicha participación se ha venido ensayando desde la lógica del concepto de *capital social.*

En República Dominicana, a pesar de que no existe una política que garantice el desarrollo humano de las y los habitantes (INDH-RD, 2005:25-26), recientemente, se ha facilitado la participación de las comunidades en asuntos de su interés. Un caso que puede mencionarse, es el desarrollo de la modalidad de *co-manejo* de las áreas protegidas. Un elemento que hay que mencionar a este respecto, es la presencia de algunos aspectos de la cultura dominicana que son básicos para el desarrollo del capital social y fortalecen el tejido social. Entre otros, menciónense, por ejemplo, el *"convite" y la "junta"*.

Estas son tradiciones de cooperación entre familias rurales para cultivar la tierra, que consisten en ayuda mutua en el trabajo de los *conucos* (parcelas dedicadas al cultivo) y apoyar a mujeres viudas con hijos pequeños. El "*convite*" se practica apenas en pocas zonas rurales, por lo que corre el riesgo de desaparecer. Existen otras tradiciones que pueden considerarse parte del capital social: el intercambio de "platos de comida" en el vecindario, así como el "compadrazgo", práctica de origen católico.

Algunos casos, como el siguiente, son muestra de valores sociales y culturales que, con efecto en el desarrollo de la comunidad, pueden considerarse una práctica de construcción del capital social y del tejido social. Estas prácticas, más propias de las zonas rurales, tienen que ver con la reciprocidad del apoyo entre familias. Pero también con el involucramiento en procesos económicos y hasta políticos comunitarios, para promover el desarrollo y superar los elevados índices de pobreza y pobreza extrema que las comunidades rurales padecen. Este es el caso de la experiencia de los Martínez (Véase: INDH-RD-2008:75, Recuadro II.5)… o la de San José de Ocoa (Ver: INDH-RD-2008:99).

En la unión está la fuerza: trabajo colectivo y organización en el caso de los convites campesinos de El Ramón

(De: PNUD/RD-2008, p. 77)

La Asociación de Convites Campesinos de El Ramón es una organización de agricultores de la provincia de San Cristóbal. Desde 1979, las personas que integran el convite se reúnen cada jueves para trabajar juntos la tierra de uno de sus miembros. Al hacerlo, rescatan una de las más antiguas tradiciones del trabajo agrícola: el cuidado colectivo de la tierra.

El origen se remonta a los destrozos provocados por el paso del ciclón David. Según relata César Araujo Constanza: *"Todos los árboles que estaban en la propiedad cayeron…, entonces hicimos una reunión donde nos reunimos 80 hombres para planificar qué podíamos hacer con todas las fincas como estaban".*

El recrudecimiento de la pobreza en las zonas rurales aumenta la necesidad de la realización de los convites. Según relata Dionisio de la Rosa: *"Hay trabajos que nosotros con una persona duramos hasta un mes para hacerlo. En el convite lo hemos hecho en un día"*. Sin embargo, paradójicamente, la pobreza también amenaza la realización de los convites, ya que, según la tradición, la familia que recibe al convite debe ofrecer los alimentos. Este costo ha obligado a algunos de los integrantes de la Asociación a vender su convite a otras personas.

• • •



ACTIVIDAD GRUPAL

Se ha dicho que el ser educador contiene dotes de humanismo. Independientemente del tipo de humanismo de que se trate, la sensibilidad y la apertura hacia las demás personas son cualidades que muchos docentes han desarrollado, aunque muchos también deberían buscar cómo fortalecer. No se puede ser educador sin una buena dosis de empatía, para sentir las necesidades y los padecimientos de las y los demás, para ver desde ahí y para participar juntos en la búsqueda de rutas posibles para construir una realidad diferente. Una realidad que permita el acceso equitativo de todas y todos, desde sus particulares ubicaciones y características, a las riquezas de su respectivo país.

Con estos pensamientos a la vista, organizamos un taller sobre el tema: *Implicaciones de las características étnicas y las condiciones sociales de las comunidades rurales para la escuela rural.* El producto deberá ser una Memoria, que registre las propuestas de los subgrupos sobre el tema y las preguntas guía. Para el efecto:

a. Organizamos todo el grupo en pequeños subgrupos para abordar los distintos aspectos de la temática.

b. Conformamos un comité coordinador. Y cada subgrupo deberá tener como mínimo una coordinadora o un coordinador.

c. Indicar con antelación a las / los coordinadores que la temática gira alrededor de las siguientes dos cuestiones. Y que mediante un trabajo en equipo cada subgrupo recopile información adicional a la contenida en este apartado.

Preguntas guía:

i. ¿Qué papel corresponde a las y los educadores, particularmente a quienes laboran en comunidades rurales, en este *sentir, ver y participar* en los procesos de transformación de la realidad de dichas comunidades?

ii. ¿Qué herramientas mínimas, filosóficas (ideológicas), teóricas y prácticas, necesita todo educador para desempeñarse en las escuelas rurales de la región, que le capaciten para esa enorme tarea?

d. Realizar el Taller.

e. Una comisión elabora la Memoria y la entregan a Autoridades y Docentes de su Establecimiento.

f. Gestionan la conversión de las propuestas contenidas en la Memoria en elemento curricular de su formación como futuros educadores.

3. La nueva ruralidad y las nuevas posibilidades sociales y culturales

El escenario de lo rural está cambiando. Consecuentemente, es necesario reconceptualizar la ruralidad y reformular las políticas públicas y privadas que la afectan. El desarrollo de nuevos conceptos sobre la ruralidad y acciones oportunas y pertinentes, en la visión, propósitos y medidas para un desarrollo sostenible configuran el espíritu de la "Nueva Ruralidad".

3.1. El surgimiento de la nueva ruralidad: elementos

El texto que encabeza este apartado, orienta el enfoque del documento del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, IICA, sobre el surgimiento de la nueva ruralidad. Este documento, señala cómo entre las cosas que se ven hoy en los nuevos escenarios rurales, son relevantes los derechos de la mujer, la presencia y los derechos de los pueblos indígenas y de las comunidades afro-latinas, los cuales comienzan a ser reconocidos también en muchas legislaciones nacionales (IICA, 2000).

Esto significa que lo rural se concibe, hoy, como una realidad mucho más compleja, que la tradicional idea de vida de campo, agricultura, crianza de animales, bosques, etc. Pensar lo rural, hoy, incluye temas económicos, ciertamente. Pero también implica ver la realidad social (se necesita la perspectiva sociológica), y lo ecológico. También hay que tomar en cuenta las dimensiones política, institucional y, para los propósitos de este libro, la dimensión cultural (en sentido antropológico), particularmente en su diversidad.

En efecto. "El desarrollo histórico del continente americano ha estado vinculado estrechamente al desarrollo de la agricultura… 'la cual ha financiado gran parte del esfuerzo de industrialización de América y los polos urbanos del hemisferio'. Y aún continúa teniendo un peso particularmente importante en el producto interno bruto de los países" (IICA, 2000).

Sin embargo, hay nuevas demandas, relacionadas con los recursos propios de las zonas rurales, con la biodiversidad y con la riqueza de sus recursos naturales. Demandas relacionadas con la disposición de espacios vitales de recreación (muchos necesitan sentirse liberados del paisaje de concreto), (a la necesidad) de retornar a la matriz natural que invade a habitantes de las ciudades… sin olvidar la "creciente demanda de productos con nichos de mercado no tradicionales".

Situaciones como estas, son unos indicadores de que el espacio rural en nuestros países ha evolucionado de tal modo que puede hablarse con propiedad de una nueva ruralidad. Una ruralidad basada en un carácter territorial, que permite visualizar los asentamientos humanos encaminados al desarrollo progresivo de Bioetanol.



Es un alcohol elaborado mediante un proceso similar al de la cerveza,... Se puede extraer de cereales como el maíz, el trigo, la avena y la cebada; de la papa, la remolacha, la caña de azúcar, residuos pecuarios y residuos de la agroindustria. El biodiesel, es un combustible de origen vegetal. Se produce a partir de aceites vegetales crudos o procesados, o a partir de ciertas grasas animales (gestiopolis.com).

actividades agrícolas no tradicionales y de actividades no agrícolas, de servicio, en el medio rural, lo cual era antes más propio de las zonas urbanas.

El documento del IICA, menciona como ejemplo de tales innovaciones, las nuevas orientaciones productivas, como el cultivo de bioenergéticos (combustibles vegetales, como el bioetanol y el biodiesel), plantas medicinales, artesanías, turismo rural, forestación, agricultura orgánica, agricultura sostenible, granjas de especies menores, empresas de servicios rurales. Estas innovaciones no se dan en todas las zonas rurales de Centroamérica y República Dominicana, pero es una tendencia que se da en los lugares que cuentan con financiamientos, tanto gubernamentales como de otras fuentes. Un buen porcentaje de las zonas rurales, se conservan con las características tradicionales, especialmente cuando por sus características no son atractivas a las inversiones. En estas, las condiciones sociales, económicas y educativas que hemos mencionado, también se mantienen

Esto último, no es impedimento para reconocer que "se están produciendo cambios sociales, económicos, políticos y ecológicos que afectan a la agricultura y al medio rural y que definen también nuevas demandas de la sociedad y el surgimiento de una nueva estructura de oportunidades". Y, aun con las reservas debidas a las inequidades, también se reconoce que "los pequeños y medianos productores y productoras agrícolas, los campesinos y campesinas, especialmente los grupos más vulnerables como los pueblos originarios (indígenas) y los marginales rurales, encuentran aquí oportunidades de desarrollo económico y de organización para aumentar sus niveles de participación económica, social, cultural y política y, consecuentemente, su nivel de vida" (IICA, 2000).

Esta nueva concepción de lo rural, en resumen, incorpora elementos como los siguientes (IICA, 2000). Subrayamos algunos de ellos, para visualizar lo que específicamente interesa a nuestro trabajo: la presencia de la diversidad cultural en las zonas rurales como producto de la composición demográfica de las mismas.

a. Aumento de la producción, la productividad y la seguridad alimentaria;

b. Combate a la pobreza para buscar equidad;

c. *Preservación del territorio y el rescate de los valores culturales, como base para fortalecer la identidad nacional;*

d. Desarrollo de una nueva cultura agrícola y rural que permita la *conservación de la biodiversidad y los recursos naturales;*

e. Aumento de los niveles de participación para fortalecer el desarrollo democrático y la ciudadanía rural;

f. Desarrollo de acciones afirmativas para *visibilizar y apoyar la participación de las mujeres, de los habitantes de los primeros pueblos (indígenas) y de los jóvenes, en el desarrollo nacional desde lo rural.*

3.2. La nueva ruralidad: posibilidades para visibilizar la diversidad cultural

El documento que hemos citado, nos abre la puerta para el paso al tema de la diversidad cultural, como característica básica de las comunidades rurales de Centroamérica y República Dominicana. Considera que la nueva concepción de lo rural, está vinculada al *rescate de los valores culturales y la visibilización y apoyo a la participación de las mujeres, de los habitantes de los pueblos originarios (indígenas) y de los jóvenes,* en el desarrollo nacional desde lo rural (IICA, 2000).

En ese marco (Véase: Sepúlveda y otros, 2003¬:xi), se insiste en la necesidad de que la reconstrucción del concepto de lo rural, "debe partir de una integración de tiempo y espacio: entorno físico y geográfico con una dimensión histórica. *Incorporar explícitamente la dinámica de los grupos sociales… las instituciones fundadas en la tradición y la cultura…* al concepto amplio e integral de lo rural" (subrayado nuestro). Por eso su propuesta de desarrollo rural con enfoque territorial, se basa en "una visión integradora y holística", que contempla la "heterogeneidad ética, social y cultural del territorio rural", en el cual los actores sociales son "la expresión palpable de la diversidad social y cultural" del mismo *(Ídem, 2003:xix-xx).*

Finalmente, considera *los elementos culturales* del territorio, como parte de los ejes fundamentales del desarrollo rural con enfoque territorial (IICA, 2003:4).

3.3. Etnicidad y diversidad cultural

Tocamos fondo aquí en la cuestión que interesa a este trabajo: la relación entre la diversidad cultural que caracteriza a las comunidades rurales con las identidades de las poblaciones que las habitan. Debemos hacer referencia aquí, a las identidades de los distintos grupos de población de las zonas rurales de América Central y República Dominicana, que es a quienes van dirigidos los procesos de la educación rural, y a cuyas características (sociales y culturales) la misma debe responder.



El merengue es un estilo musical originario de República Dominicana.

El merengue es un estilo musical y de baile originado en el Caribe, específicamente en la República Dominicana a principios del siglo XIX este es el género musical nacional. En sus orígenes, el merengue era interpretado con instrumentos de cuerda(bandurrias). Años más tarde, los instrumentos de cuerda fueron sustituidos por el acordeón conformándose, junto con la güira y la tambora, la estructura instrumental del conjunto de merengue típico. Este conjunto, con sus tres instrumentos, representa la síntesis de las tres culturas que conformaron la idiosincrasia de la cultura dominicana. La influencia europea viene a estar representada por el Acordeón, la africana por la Tambora (tambor de dos parches), y la taína o aborigen por la Güira (De: http://lagranparadoja.blogspot.com/2011/12/el-merengue-es-un-estilo-musical.html, subrayado nuestro).

Al respecto, hay que mencionar de entrada que la población que habita la región tiene diversos orígenes. Población de origen europeo; población mestiza, derivada de la combinación, en los inicios de la colonia, de blancos europeos con indígenas, blancos europeos con negros inicialmente provenientes de África, o indígenas con negros; y población indígena. "La región cuenta con más de 30 grupos (originarios), mestizos, descendientes de oleadas de inmigrantes provenientes de Europa, Asia, África, Medio Oriente y otros países de América Latina, garífunas, ladinos, mulatos y negros. Y su mezcla entre sí" (http://es.wikipedia.org/w/index.php?oldid=54371173).

La importancia de la existencia de todos estos grupos de población, y otros, estriba en que a cada grupo corresponde una cultura particular. En el caso de los grupos originarios, comparten una cultura los que pertenecen a un mismo tronco. Por ejemplo, las veintidós comunidades lingüísticas mayas comparten la cultura maya, aun cuando al interior de cada una haya variaciones con respecto a las otras. Y así sucede al interior de cada uno de los países de la región.

Por esto se dice que Centroamérica "es una de las regiones más diversas del mundo". Esta afirmación se refiere, aquí, a que es multicultural, una característica que se manifiesta en las distintas zonas, tanto urbanas como rurales. Las zonas rurales de Centroamérica y República Dominicana, son culturalmente diversas, son multiculturales. Pero eso no es todo. La riqueza derivada de la diversidad cultural, incluye también los varios idiomas nacionales, que se hablan en cada país. Nuestros países son también multilingües.

Los pueblos indígenas y las poblaciones afrodescendientes

De: Sepúlveda, 2003:24-25

Residentes del medio rural por generaciones, las poblaciones indígenas y afrodescendientes han sufrido las consecuencias de las políticas de desarrollo agrícola y rural de muchas maneras. Los altos índices de pobreza e indigencia que aún hoy experimentan son un claro indicio de la incapacidad de las estrategias de desarrollo para formular acciones acordes con su especificidad cultural.

Si bien las estimaciones varían, los datos obtenidos para 1997 por del Instituto Indigenista Interamericano señalan que la población indígena de América Latina y el Caribe (ALC) oscila entre 33 y 40 millones de personas, lo que equivale a cerca de un 8% del total de la población. Los países que muestran el mayor componente de población indígena son: Bolivia (50%), Guatemala (48%), Perú (38%) y Ecuador (24%). En Belice, Honduras. México, Panamá y Nicaragua, la población indígena oscila entre el 13 % y el 7% de la composición total de la población.

Distinguidos fundamentalmente por su lengua, en la región se identifican alrededor de 400 grupos étnicos (Deruyttere, 1997), cada uno con una cosmovisión, una cosmogonía y unos modos de producción que generalmente responden a las características de la base ambiental del territorio. No obstante, la ubicación actual en zonas poco aptas para la agricultura, el escaso acceso a activos productivos y a servicios básicos, y las condiciones poco favorables de intercambio de productos, han erosionado la subsistencia y la reproducción social y simbólica de los pueblos indígenas. La pobreza indígena reviste un significado distinto al de otros tipos de pobreza que agobian a la región.

Aunque en los pueblos indígenas y en la población afrodescendiente subsisten elementos culturales autóctonos, este valor no ha sido plenamente reconocido como un patrimonio de los territorios rurales y de las naciones latinoamericanas. De ahí la escasa dotación de marcos e instrumentos de política que impulsen su progreso. En muchos países de ALC, la debilidad de los marcos de política que cobijan a estos pueblos hace que su base territorial esté frecuentemente amenazada por intereses económicos, los cuales, en determinadas coyunturas, pueden revestir interés nacional. Su perenne marginalidad se encuentra en estrecha relación con un conflicto de identidad cultural nacional, regional y de memoria histórica que urge superar, reconociendo su legado histórico y cultural, su acervo de conocimientos y su manera de relacionar las variables económicas, ambientales y culturales con fines de sostenibilidad.



ACTIVIDAD GRUPAL

CARACTERIZACIÓN DE LA POBLACIÓN RURAL DEL PAÍS DE ORIGEN

Llegados a este punto, podemos hacer un recuento de las principales características de las zonas rurales en nuestros respectivos países. Para el efecto, realizamos organizados en grupos, las siguientes actividades:

a. Elaboramos un listado de los principales indicadores a los cuales se ha hecho referencia en esta unidad.

b. Buscamos información en las instituciones del Estado que tienen que ver con estos temas, así como en organismos cooperantes sobre las condiciones sociales del país.

c. De igual manera, recopilamos información sobre su diversidad étnica, cultural y lingüística.

d. Elaboramos una caracterización social, cultural y lingüística de las zonas rurales del departamento o provincia en la que se encuentra nuestro centro de formación.

e. Formulamos, finalmente, una propuesta de cómo desde la educación podemos contribuir al desarrollo equilibrado y sostenible de tales comunidades rurales, basados en su capital humano y social.

f. Programamos una presentación pública de nuestro trabajo (caracterización y propuesta) con presencia de miembros de la comunidad, autoridades educativas y personas responsables del desarrollo de la localidad, de la provincia o departamento o nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuña León, María de los Ángeles. *Provincia de Costa Rica: La Construcción de los Mestizajes, 1690-1821.* Universidad de Costa Rica. Disponible en: http://hcentroamerica.fcs.ucr.ac.cr/Contenidos/hca/cong/mesas/x_congreso/colonial/mestizajes-costarica.pdf. Recuperado: 17-04-11.

Arriola Quan, Gustavo, (2007). *Desarrollo humano: una introducción conceptual.* Textos para las nuevas generaciones. Guatemala: Programa del Informe Nacional de Desarrollo Humano, PNUD.

Banco Central de Honduras, (2007). *Honduras en Cifras, 2003-2007, Sugerencia de Estudios Socioeconómicos.* Tegucigalpa, Honduras: BCH.

Banco Interamericano de Desarrollo, (2005). *Estrategia de Desarrollo Rural.* Borrador. Departamento de Desarrollo Sostenible. Disponible en: http://www.rimisp.org/bidpoliticarural/EstrategiaRuralBIDversionconsultafeb05ES.pdf.

Baumeister, E. y Rocha, J. (2009). "Crisis y pobreza rural en América Latina: el caso de Nicaragua". *Documento de Trabajo N° 47.* Programa Dinámicas Territoriales Rurales. Santiago, Chile: Rimisp.

Cárdenas, Helmis, (2010). *Desigualdad en desarrollo humano y la transmisión intergeneracional de la desigualdad educativa en Honduras.* Colección Cuadernos de Desarrollo Humano, No. 5. Tegucigalpa: PNUD.

Céspedes, Victor Hugo y Jiménez, Ronulfo, editores, (2006). *Pobreza en Costa Rica,* III Jornada anual de la Academia de Centroamérica. San José: Academia de Centroamérica.

Cunningham Kain, Myrna, (2006). *Anotaciones sobre el Racismo por Razones Étnicas en Nicaragua, Estudio sobre racismo por razones de identidad en Nicaragua.* Nicaragua: DIAKONIA-CADP.

Chemen, Silvina Ed., (2006). *Comunicación, desarrollo y derechos humanos,* Cuadernillo No. 1, Argentina: UNICEF/EDUPAS.

Delgadillo, Maritza, (2007). *Desigualdades sociodemográficas en Nicaragua: tendencias, relevancia y políticas pertinentes.* Santiago de Chile: Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) - División de Población de la CEPAL.

Delgado, M. y Salgado, M. (2009). "Crisis y pobreza rural en América Latina: el caso de El Salvador". Documento de Trabajo N° 44. Programa Dinámicas Territoriales Rurales. Rimisp, Santiago, Chile.

Estrada, Daniela, (2006). Educación rural, una tarea pendiente. Inter Press Service News Agency, 18-10-2006. Santiago: IPS. De: http://ipsnoticias.net/nota.asp?idnews=30891.

Falck, Mayra, (2004). “La Pobreza Rural en Honduras: Políticas y estrategias, lecciones y retos”. Documento presentado en el Foro Perspectivas del Desarrollo de Honduras en el Siglo XXI, Tegucigalpa M.D.C.: Colegio Hondureño de Economistas.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, (2006). *Comunicación, desarrollo y derechos humanos*. Argentina: UNICEF-EDUPAZ.

Gobierno de Panamá, (2000). *Panamá: Avances y Obstáculos en la Aplicación de los Compromisos de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social*. Informe Nacional presentado por el Gobierno de la República de Panamá en el Período Extraordinario de Sesiones de la Asamblea General de las Naciones Unidas titulado “Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social y el futuro: en pos del desarrollo social para todos en el actual proceso de mundialización”. Panamá: SECRETARÍA TÉCNICA DEL GABINETE SOCIAL.

Gobierno de Panamá, (2009). *Objetivos de Desarrollo del Milenio, Tercer Informe de Panamá, 2009*. Panamá: Gabinete Social.

Green, Duncan, (2008). *De la pobreza al poder: Cómo pueden cambiar el mundo ciudadanos activos y Estados eficaces*. Intermón Oxfam. España: Ediciones Octaedro (edición impresa). Disponible en versión electrónica, en: http://www.oxfam.org.uk/resources/downloads/FP2P/FP2P_BK_Whole_SP.pdf.

INEC, (2008). Estimaciones y Proyecciones de Población por sexo y edad (cifras actualizadas) 1950 -2050. San José, C.R.: Instituto Nacional de Estadística y Censos, INEC.

INEC, (2010). Anuario Estadístico 2009: “Compendio de Datos Actualizados del País”, San José, Costa Rica: Instituto Nacional de Estadística y Censos.

INEC, (2010). Boletín especial “Resultados Finales Básicos”, del XI Censo Nacional de Población y VII de Vivienda, 2010. Volumen II: Características Generales y Educativas. Panamá. Disponible en: www.contraloria.gob.pa/inec/. Consulta: 201211.

Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura, (2000). *Nueva Ruralidad: El Desarrollo Rural Sostenible en el Marco de una Nueva Lectura de la Ruralidad*. Serie: Documentos Conceptuales. San José, Costa Rica: IICA.

Kliksberg, Bernardo, (2000). *Capital social y cultura: claves olvidadas del desarrollo.* Argentina: BID-INTAL.

Linares, Luis, (2007). *Derechos Laborales*. Borrador para discusión. Empoderamiento Legal de los Sectores Pobres. Guatemala: ASIES - Comission on Legal Empowerment of the poor.

Lizcano Fernández, Francisco, (2005). “Composición Étnica de las Tres Áreas Culturales del Continente Americano al Comienzo del Siglo XXI”. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales,* Núm. 38, mayo-agosto. México: UAEM - Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, Pp. 185-232.

Morley, Samuel A., (2003). “Estudios de caso de programas de lucha contra la pobreza en América Latina” en: Varios, *La pobreza rural en América Latina: Lecciones para una reorientación de las políticas.* Santiago de Chile: CEPAL/FAO/RIMISP.

NU, (2011). *Objetivos de Desarrollo del Milenio, Informe de 2011,* Nueva York: Naciones Unidas.

OIT, (2000). Encuesta Nacional de Trabajo Infantil, ENTI - 2000. República Dominicana: Secretaría de Estado de Trabajo - OIT

ONE, (2010). IX Censo Nacional de Población y Vivienda. Informe de Resultados Preliminares. Santo Domingo, República Dominicana: Ministerio de Economía, Planificación y Desarrollo - ONE - Gerencia de Censos y Encuestas.

ONE, (2008). Las zonas rurales de la República Dominicana, Panorama Estadístico, AÑO 2, Nº 9 BOLETÍN MENSUAL SEPTIEMBRE 2008. República Dominicana: SEEP, Oficina Nacional de Estadística. Departamento de Investigaciones.

ONE, (2002). Resultados Definitivos VIII Censo Nacional de Población y Vivienda 2002, Resultados Generales, VI. República Dominicana: Oficina Nacional de Estadística.

Opazo Bernales, Andrés, (1976). “Población y Desarrollo Rural en Centroamérica”. En: *Demografía y Economía,* Vol. 10, No. 2, 1976. México: El Colegio de México. Pp. 127-164. En: http://www.jstor.org/stable/40602109.

OPS, (2007). Reunión Salud integral con énfasis en el control de la tuberculosis en pueblos indígenas: Documento Memoria. Cochabamba, Bolivia, octubre 2007.

Ossorio, Manuel, 2009. Diccionario de Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales. Argentina: Editorial Heliasta.

Primante Furlan, Domingo Antonio *et al,* (2010). *El Salvador: Atlas Demográfico.* VI Censo de Población y V de Vivienda. El Salvador: Ministerio de Economía-UNFPA.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2000. Honduras: Por un crecimiento con Equidad. Informe Nacional de Desarrollo Humano, 2000.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2006. *Venciendo el temor. (In) seguridad ciudadana y desarrollo humano en Costa Rica.* Informe Nacional de Desarrollo Humano, 2005. – 1a. ed. – San José, C.R.: PNUD.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2008. Informe Nacional de Desarrollo Humano Panamá 2007-2008. Panamá: PNUD.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2010. Guatemala: Hacia un Estado para el desarrollo humano, Informe Nacional de Desarrollo Humano 2009-2010.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, (2010). *Atlas de Desarrollo Humano y Objetivos del Milenio, 2010: Un País con Oportunidad.* Panamá: PNUD.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, (2010). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010,* Documento Nacional: La Desigualdad en Costa Rica - *Actuar sobre el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad,* Costa Rica: PNUD.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, (2011a). Atlas del desarrollo humano cantonal de Costa Rica 2011 /PNUD; Universidad de Costa Rica. – 1 ed. – San José, C.R.: PNUD.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, (2011b). *Desarrollo centrado en las personas: El PNUD en acción – Informe anual 2010/2011.* Nueva York: PNUD - Oficina de Comunicaciones de la Dirección de Alianzas.

Programa Estado de la Nación (Costa Rica), (2006). *Resumen duodécimo informe Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible,* San José CR: Programa Estado de la Nación.

Riera Díaz, Hildemarta, (2009). *Estrategia Centroamericana de Desarrollo Rural Territorial (Ecadert), Informe de la Consulta Nacional Inicial.* Panamá: Dirección Nacional de Desarrollo Rural.

Rivadeneira, Luis, (2001). *Guatemala: Un diagnóstico sociodemográfico.* SERIE Población y Desarrollo No. 20. Guatemala: Secretaría de Planificación y Programación (SEGEPLAN); Santiago de Chile, CELADE/CEPAL.

Rodrigo Martínez y Andrés Fernández, (2007). *El costo del hambre: Impacto social y económico de la desnutrición infantil en Centroamérica y República Dominicana.* Santiago de Chile: CEPAL-PMA.

Rosada T. y Bruni, L. (2009). "Crisis y pobreza rural en América Latina: el caso de Guatemala". Documento de Trabajo N° 45. Programa Dinámicas Territoriales Rurales. Santiago, Chile: Rimisp.

RUTA, Estadísticas Estrategia Regional FIDA. Disponible en: http://www.ruta.org/documentos_no_indexados/EstadisticasEstrategiaRegionalFIDA.pdf. Recuperado: 13-02-12.

SEGEPLAN, (2006). *Estrategia de Reducción de la Pobreza: Guate Rural Solidaria.* Guatemala: SEGEPLAN.

Sepúlveda, Sergio, Rodríguez, Adrián, Echeverri, Rafael y Portilla, Melania, (2003). *El Enfoque Territorial del Desarrollo Rural.* San José, C.R.: IICA.

Sierra Freire, Bárbara Natalia, (2008). *Marginalidad y Ética: Una Mirada desde América Latina.* Berlin: Freien Universität Berlin. Disponible en: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000006113.

Sojo, Carlos, (2008). *La modernización sin Estado. Reflexiones en torno al desarrollo, la pobreza y la exclusión social en América Latina*. San José, Costa Rica: FLACSO.

Trivelli, C.; Yancari, J. y de los Ríos, C. (2009). "Crisis y pobreza rural en América Latina". Documento de Trabajo N° 37. Programa Dinámicas Territoriales Rurales. Rimisp, Santiago, Chile.

Varios, (2003). *La pobreza rural en América Latina: Lecciones para una reorientación de las políticas*. Santiago de Chile: CEPAL/FAO/RIMISP.

Villa, M. y Lovo, H. (2009). "Crisis y pobreza rural en América Latina: el caso de Honduras". Documento de Trabajo N° 46. Programa Dinámicas Territoriales Rurales. Santiago, Chile: Rimisp.

III UNIDAD

Ruralidad multicultural y educación:
Una aproximación a la diversidad cultural de las comunidades rurales de la Región



Fuente: infantojuvenildominicana.blogspot.com

En esta unidad, se hace una revisión de un fenómeno cada vez más visible en los países de la Región, igual que en el mundo en general: la visibilización de la diversidad étnica, cultural y lingüística. La aproximación no es meramente descriptiva. Además de consignar información sobre la diversidad, se revisan algunas razones históricas y antropológicas de la situación actual de la diversidad étnica y cultural y las relaciones interétnicas e interculturales en los países de la región.

No perdemos aquí la oportunidad para hacer referencia a los elementos básicos de las culturas existentes en las comunidades rurales de nuestros países. Y a los aportes que pueden significar para el mejoramiento de la vida de las mismas.

Un tema básico en esta discusión es el de la identidad, tanto individual como colectiva, en el marco de la nueva ruralidad y las complejidades culturales que genera. Además de sus implicaciones en la constitución de individuos y colectividades como sujetos sociales y sujetos de derecho, con la posibilidad de constituirse en sujetos de su propio desarrollo.

Frente a todo ello, y como el acercamiento a la diversidad cultural de las comunidades rurales lo hacemos desde la educación, es importante incorporar la multiculturalidad, la interculturalidad o formas de educación indígena en la educación en ámbitos rurales. Sobre todo, por el papel que la educación y particularmente la escuela ha jugado con respecto a las culturas y a las identidades, como responsable de la desestructuración de las mismas, ya sea invisibilizándolas o sustituyéndolas por elementos culturales foráneos. Pero también por el rol que positivamente podría desempeñar en la construcción de sociedades equitativas y plurales.

De nuevo, la educación y su institución privilegiada, la escuela, puede en este contexto, y debe, jugar una función de mediación. La intención es cobijar a las nuevas generaciones bajo una educación desde la cultura materna, abierta a la multiversalidad del mundo.

La función mediadora de la escuela rural, requiere una revisión de la naturaleza y el valor de la escuela en contextos rurales. A la vista de las condiciones sociales de las comunidades rurales y, especialmente, de la multiculturalidad que las caracteriza, desde el nuevo paradigma en educación y una revisión epistemológica del ser de la escuela.

Para ello, es preciso que esa revisión sea inicialmente crítica, con respecto al papel que ha jugado en la desestructuración de las culturas de los educandos, sus familias e, incluso, de comunidades enteras. Asimismo, de sus posibilidades de continuar a nivel educativo los esfuerzos de recuperación, reproducción y desarrollo de las culturas, con sus ciencias y sus tecnologías propias, y la construcción de la unidad en la diversidad, que desde diferentes ámbitos y por parte de diferentes sujetos se vienen realizando. No hacerlo así, solo perpetuaría su existencia como ente enquistado en el seno de una comunidad con la cual no se identifica, y a cuyas necesidades no responde.

De modo que… no tiene otra opción que mediar para la convivencia armónica entre los distintos sectores sociales y entre comunidades con distintas tradiciones culturales.

Competencias a desarrollar

Mediante el estudio, la reflexión y la ejercitación de las principales ideas contenidas en la unidad, la y el estudiante desarrollará competencias como las siguientes:

1. Caracteriza las comunidades rurales de su país y las de los otros de la región desde la óptica de la diversidad cultural, a partir de la composición demográfica de las mismas.

2. Emite juicio crítico sobre las raíces socio-históricas y antropológicas de la realidad social, étnica, cultural y lingüística de las comunidades rurales de Centroamérica y República Dominicana.

3. Asume positivamente los aportes que los distintos componentes culturales de las comunidades rurales pueden significar para el desarrollo humano sostenible de las mismas.

4. Formula propuestas de cómo la formación inicial docente en Centroamérica y República Dominicana contribuye a institucionalizar el papel de la educación en el fortalecimiento de las identidades culturales de las comunidades rurales, como base para el desarrollo.

5. Crea nuevas formas de concebir el ser de la escuela en contextos rurales, como agente de mediación positiva entre las raíces culturales de las comunidades rurales y la nueva ciudadanía plural.

1. Complejidades culturales de las comunidades rurales en Centroamérica y República Dominicana

La diversidad cultural es una riqueza considerable, un recurso inherente al género humano, que debe percibirse y reconocerse como tal. No existe, por cierto, ninguna escala de valores entre las culturas: son todas iguales en dignidad y derecho, cualesquiera que sea el número de sus representantes o la extensión de los territorios donde florecen. Esencialmente, nuestro mundo es una sincronía de culturas cuya coexistencia y pluralidad forman la humanidad. Es sumamente urgente que esta granazón de culturas ocupe un lugar destacado en nuestra respuesta global al paso del tiempo, esto es, al desarrollo.
UNESCO, Informe Mundial 2011.

Esta afirmación que UNESCO hace acerca del mundo y de la humanidad en general, es aplicable a cada uno de los países y a cada uno de los grupos humanos que pueblan cada país. República Dominicana y cada uno de los países de Centro América, tienen también esta característica: son culturalmente diversos. Y no sólo porque en su interior coexisten poblaciones de diverso origen étnico, sino porque en su evolución histórica y por las múltiples interrelaciones con otros grupos, cada grupo en su interior desarrolla variaciones y micro-variaciones culturales, aun cuando tuvieren un origen común.

En el caso de las comunidades rurales, habrá muchas que se componen de poblaciones de más de un origen étnico. Habrá todavía pequeñas comunidades cerradas, las que han logrado limitar sus contactos con el exterior, lo cual les permitirá alguna homogeneidad cultural, sin descartar variaciones internas, por el mismo carácter dinámico de la cultura.

Puesto que el conocimiento de estos fenómenos le es indispensable a la escuela para responder con pertinencia en la formación de la población escolar, será provechoso dar un vistazo a las complejidades culturales de las comunidades rurales. Son criterios fundamentales para hacer esta consideración, el asumir la diversidad cultural como una riqueza, parte del capital social con que cuentan nuestros países para promover su desarrollo. Eso sí, un desarrollo *con rostro propio.*

1.1. Comunidades rurales y multiculturalidad

La población de Centroamérica y República Dominicana, está conformada por grupos de diversas procedencias étnicas, como: blanco, mestizo, también llamado ladino en Guatemala, indígena, afrodescendiente, garífuna, mulato, y otros que se han agregado a lo largo de sus dos siglos de historia nacional. En el caso de la República Dominicana, su composición étnica incluye un alto porcentaje de afrodescendientes mulatos (mestizos: 73%). La población originaria fue exterminada casi en su totalidad desde las primeras décadas de la Colonia (Lizcano, 2005).

De los distintos grupos poblacionales, están mayormente asociados a las zonas rurales los mestizos/ladinos pobres, los indígenas y los afrodescendientes. No obstante lo cual, también encontramos indígenas en las zonas urbanas, aunque generalmente, y especialmente en las grandes ciudades, incrementando los cinturones de miseria.

Estas características de la composición étnica de la región, hace de la misma un espacio con una amplia y profunda diversidad cultural. Como sabemos, la cultura determina la vida personal, comunitaria y social en todos los niveles y en todas sus dimensiones.

¿Cómo determina la cultura la vida de personas y pueblos? Para responder a esta cuestión, es preciso que tengamos claridad acerca de lo que la cultura es. En los siguientes párrafos, tenemos dos definiciones que nos aclaran el sentido del concepto de cultura, según la UNESCO y según Giménez.



ACTIVIDAD INDIVIDUAL

A la luz de las siguientes definiciones:

a. ¿Qué otras definiciones de cultura son frecuentes, especialmente en nuestro medio? Para averiguarlo, preguntamos a nuestros profesores y buscamos en otras fuentes cercanas.

b. Hacemos un análisis y establecemos cuál o cuáles de las definiciones que tenemos son más abarcadoras.

c. Compartimos nuestros hallazgos con las y los demás compañeros.

El concepto de cultura

De: UNESCO (2006):

La cultura se define de muchas maneras (en distintos documentos de la propia UNESCO). Por ejemplo, ha sido definida como *el conjunto de signos por el cual los miembros de una sociedad se reconocen mutuamente y se diferencian, al mismo tiempo, de los extranjeros. Ha sido considerada también el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias.*

La cultura es el núcleo de la identidad individual y social y es un elemento importante en la conciliación de las identidades grupales en un marco de cohesión social. Al hablar de cultura *se hace referencia a todos los factores que configuran los modos en que un individuo piensa, cree, siente y actúa como miembro de la sociedad.*

De: Carlos Giménez (2000):

Conjunto, más o menos estructurado, de conductas aprendidas (normas y prácticas en los ámbitos económicos, familiares, de organización social, formas e instituciones de autoridad y poder, etc.) y de modos de significación e interpretación de la realidad (cosmogonía, creencias, simbolización, cogniciones, valores, etc.) que los miembros de un determinado grupo comparten (diferencialmente entre ellos, en función de su edad, género, clase, identidad étnica, etc.) y utilizan en sus relaciones con los demás y que, en forma cambiante, son transmitidas de generación en generación.

Signos; rasgos espirituales y materiales; rasgos intelectuales y afectivos; artes, letras; modos de vida y maneras de vivir juntos; sistemas de valores, tradiciones y creencias, que son transmitidas de una generación a otra. También: factores que configuran a la persona como ente social…

Estos signos, rasgos, modos de vida, artes, valores, tradiciones…, existen porque los seres humanos mismos los han creado. Dicho de otra manera, la cultura es creada por los seres humanos a lo largo del tiempo en las distintas dimensiones de la realidad; es todo lo creado. Y, abarca elementos tangibles e intangibles. Por eso, en los últimos años, tanto la UNESCO como los propios ministerios o secretarías de Estado relacionados con la cultura o las culturas, han ido identificando cosas que por su naturaleza y su importancia, son declaradas parte del patrimonio tangible o del patrimonio intangible de cada país o incluso de la humanidad.

Un ejemplo de patrimonio cultural, con presencia en algunos países centroamericanos, tiene que ver con el Pueblo Garífuna.

Patrimonio inmaterial.
El patrimonio cultural no se limita a sus manifestaciones tangibles, como los monumentos y los objetos que se han preservado a través del tiempo. También abarca las que innumerables grupos y comunidades de todo el mundo han recibido de sus antepasados y transmiten a sus descendientes, a menudo de manera oral. Son parte del patrimonio inmaterial o intangible: *La tradición del boyeo y las carretas*, de Costa Rica; La tradición del teatro bailado Cocolo, República Dominicana, y La tradición del teatro bailado "*Rabinal Achí*", Guatemala (http://portal.unesco.org/).

La lengua, la danza y la música del Pueblo Garífuna

Países: Belice, Guatemala, Honduras, Nicaragua

Las garífunas proceden del mestizaje de varios grupos originarios de África y del Caribe, cuyos elementos culturales integraron. En el siglo XVIII, se establecieron en la costa atlántica de América Central tras verse obligados a huir de la isla de San Vicente. Hoy día, estas comunidades viven en Honduras, Guatemala, Nicaragua y Belice.

La lengua garífuna pertenece a la familia de lenguas *arawak* y ha sobrevivido a siglos de persecución y dominación lingüística. Poseen una gran riqueza de *úragas*, relatos que se narraban durante las veladas o las grandes reuniones. Las melodías reúnen elementos africanos y amerindios y los textos constituyen una verdadera reserva de la historia y el saber tradicional de los garífunas sobre el cultivo del

manioc, la pesca, la fabricación de canoas y la construcción de casas de barro cocido. Hay también un fuerte componente satírico en las canciones que se cantan al ritmo de los tambores y se acompañan de bailes en los que participan los espectadores.

Estas tradiciones siguen siendo esenciales en la vida de los garífunas. Los encargados de perpetuar las ceremonias, fiestas y tradiciones orales son los ancianos. Pero la transmisión se ve en peligro a causa de las migraciones económicas, la discriminación y la ausencia de la lengua garífuna en el sistema escolar. Esta, aunque es aún hablada por numerosas personas, ya sólo se enseña en un pueblo. (http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00011&RL=00001#identificatio)

• Vida cotidiana y cultura

Volvamos a la cuestión de por qué es tan importante hablar de la cultura y de la diversidad cultural, como factores determinantes en la vida de personas y pueblos. Y qué tenemos que saber al respecto en relación con las comunidades rurales. Más específicamente, con las comunidades rurales centroamericanas y dominicanas. Y qué tienen que ver con la función de la escuela en estas comunidades.



ACTIVIDAD INDIVIDUAL

a. Para comenzar este apartado, leemos el siguiente texto. Procuramos visualizar mentalmente las imágenes que los distintos elementos del mismo evocan en nuestra mente, y cómo desde esta información vemos la realidad rural de nuestro país.

Comunidad rural y cultura

De: Cecilia Díaz y otros, *Develando experiencias: Otra mirada hacia la sistematización*. IICA, Costa Rica, 2009. Página 108.

En los mundos rurales campesinos, la cultura y la producción no funcionan separadamente. No hay especialización productiva, como la interpretan los técnicos convencionales y la diversificación productiva camina por otras lógicas. Existe un modo cultural de vida diverso y probablemente irrepetible, que condiciona formas de producción, de acuerdo al ritmo y el mensaje de la naturaleza. Hemos puesto muy poca atención a la experiencia humana de los agricultores familiares o campesinos. No hemos sabido vincular lo tangible y lo intangible, las dimensiones explícitas y las implícitas, la producción con la ética y la estética. No llegamos a incorporar el principio de que toda capacidad técnica debe ser usada para nutrir el bien en los otros.

Hay un mundo de significados, de emociones y de sentidos, que no puede ser captado fácilmente a través de instrumentos de medición. La cultura unidimensional del desarrollo generalmente no nos conduce hacia la valoración de las prácticas de las comunidades locales, que llevan consigo modos ancestrales de vida, relaciones con la naturaleza, estilos de conservación y uso de la biodiversidad; que es fuente de sustento de millares de comunidades diferenciadas. La relación de los campesinos de Felipa con el ganado vacuno, por ejemplo, es también un valor económico, pero esencialmente, es el resultado de una práctica colectiva repetida por muchas generaciones, un modo de vida al cual están también integrados otros seres, y recursos y en donde es posible rescatar un principio de armonía.

b. Reflexionamos sobre las siguientes cuestiones a partir de la lectura del texto anterior y las resolvemos.

- ¿Cuáles son los conceptos básicos del texto? Además de hacer la lista, con ayuda de un diccionario de ciencias sociales (antropológico, filosófico o sociológico), el apoyo de alguno de los profesores, o algún sitio especializado en internet, obtenemos una definición o una explicación de cada uno.

- ¿Qué cosas dice el texto que podemos utilizar como ejemplo de la afirmación de que la vida social y económica de la comunidad es influenciada por la cultura?

- ¿Cómo podemos, como educadores, asumir estas ideas, comprenderlas, procesarlas e incorporarlas en los componentes curriculares (competencias a desarrollar, contenidos de aprendizajes, materiales educativos, metodologías, etc.), que trabajamos en nuestra formación y que deberíamos promover en la educación primaria o básica de nuestros países?



La participación de las mujeres rurales en los procesos de desarrollo de sus comunidades, es uno de los elementos del capital social con que cuentan las comunidades rurales para promover el mejoramiento de su calidad de vida. Como el caso de Celsa Marina Cruz de la Red de Mujeres Rurales, en el Foro de Mujeres Rurales de Costa Rica.
Fuente: http://fumdec.org/site/delegacion-de-fumdec-en-foro-tico/

c. Comparemos nuestras reflexiones con el siguiente texto, de Radford, pensando especialmente en su relación con el papel de la escuela y nuestra función como educadores y sus implicaciones en las capacidades de aprendizaje de las y los educandos. Escribimos un resumen de nuestras reflexiones.

d. "La cultura", decía Vigotsky, "crea formas especiales de comportamiento, modifica la actividad de las funciones mentales, construye nuevas superestructuras en el sistema de desarrollo del comportamiento humano" (Radford, 1999).

e. Compartimos con otros compañeros y compañeras nuestras apreciaciones sobre su contenido. Y nos motivamos unos a otros para contrastar nuestras ideas con las contenidas en los párrafos que siguen.

Según la lectura que hemos hecho, de Cecilia Díaz, la economía de una comunidad, sólo puede ser explicada y comprendida, si se entiende su "modo cultural de vida". Lo mismo que se dice aquí de la economía, de la producción específicamente, puede predicarse también de todas las dimensiones de la vida humana. Prácticamente, de todas. De la economía, de la política, de las distintas clases y formas de organización social, de los modos de ver la historia, de las distintas formas de relacionarse con la naturaleza y el cosmos en general… Todo responde a un modo cultural, sea propio del grupo, sea adoptado de otros grupos, cercanos o lejanos. Incluso las capacidades de aprendizaje, según Radford, están condicionadas por la cultura.

La cultura y la diversidad cultural, por esto, son factores importantes en la vida de los seres humanos, individual y colectivamente considerados. Como individuos, cada ser humano en su totalidad está vinculado con la cultura. Su manera de hacer las cosas, pero también su manera de ser, su manera de pensar, su manera de sentir, su manera de decidir, su manera de querer… Todo está básicamente determinado por la cultura de la comunidad de la cual uno es parte. Mientras más vinculado está con su comunidad, más condicionado está por su cultura.

La cultura, pues, no se reduce a situaciones, hechos u objetos externos. Implica al ser humano mismo. Tal vez uno de los fenómenos humanos en los que mejor se evidencia este vínculo del ser humano con su cultura, es la identidad, más específicamente la identidad étnica, la etnicidad.

¿Qué es la identidad étnica? ¿Cómo se origina y se transmite? Para responder a estas preguntas, traemos aquí algunos párrafos de lo que sobre esta cuestión hemos escrito en otra parte (Us, 2009b: 84-85. Los citamos en toda su extensión).

• ¿Qué es la identidad étnica?

Entre las varias definiciones que del concepto de **identidad étnica** pueden encontrarse, tomamos la que nos dan Rotheram y Phiney, quienes afirman que, en sentido amplio, es "el sentido de pertenencia a un grupo étnico y al ámbito del pensamiento, percepciones, sentimientos y conductas que se derivan como consecuencia de ser miembro de un grupo étnico". Agreguemos que la identidad étnica, se refiere a varios elementos que la persona toma para sí: en primer lugar, a una imagen o sentimiento de grupo al cual pertenece y, en segundo lugar, a los valores, actitudes, estilos de vida, costumbres y rituales de los individuos que se identifican con un grupo étnico determinado.

El tema de la identidad étnica es muy complejo. Por ejemplo, no se puede afirmar que todos los miembros de un grupo, tienen una identidad con exactamente los mismos elementos. En realidad, la identidad étnica sirve para marcar la pertenencia, más o menos estable, más o menos transitoria, de un individuo a su grupo. Y puede evolucionar a lo largo de la vida, precisamente porque en la actualidad las personas, aunque pertenezcan a un mismo grupo, se relacionan con personas y manifestaciones culturales diferentes, de donde van tomando elementos distintos que incorporan consciente o inconscientemente a la identidad propia.

En sociedades en las cuales no existen grupos étnica y culturalmente diferentes, el problema de la identidad étnica, no aparece con tanta fuerza, como en sociedades en las cuales la diversidad étnica y cultural es muy marcada. En estos casos, es inevitable la comparación que pone al descubierto las diferencias, especialmente donde las diferencias étnicas sirven como pretexto para la discriminación, la exclusión o la opresión, lo que hace que unos pueblos o unos grupos étnicos estén en ventaja sobre otros.

• Proceso de construcción de la identidad étnica y cultural

La identidad étnica y cultural, así como otros tipos de identidad, se construye mediante procesos de socialización. Durante el proceso de socialización, los niños y las niñas adquieren y se apropian de las conductas, formas de ver las cosas y de comprender la vida, valores y actitudes, y todos aquellos elementos que tienen que ver directamente con el pueblo al que pertenecen, y que les permite verse a sí mismos y a los demás, como miembros del mismo. A este proceso se le llama **socialización étnica.**

Por medio de esta apropiación, los niños y niñas construyen su identidad étnica, en un proceso que establece sus bases en los primeros años, pero que no termina de consolidarse, sino muchos años después. La identidad étnica es, según el P. Antonio Gallo, el más elevado nivel de identidad grupal que las personas pueden desarrollar.

Por supuesto, la identidad étnica no es la única clase de identidad que una persona puede reconocer en sí misma o en otras. En realidad, la identidad es fruto de las múltiples pertenencias que el ser humano establece en diversas situaciones en las étnica y cultural), un país *(tiene una identidad nacional)*, es miembro de alguna expresión religiosa *(tiene una identidad religiosa)*, etc. Estos factores, en su conjunto, conforman la identidad de una persona, y hacen que ésta sea única y diferente de las demás.

1.2. Identidad y conciencia colectiva

La identidad no es sólo una cuestión individual. No sólo las personas tienen conciencia de que han asumido ciertas características que les identifican y les distinguen de las demás. Es también un fenómeno que cohesiona a grupos de personas, desde los pequeños grupos que se reúnen por simple camaradería, hasta pueblos enteros y naciones, que se configuran alrededor de ciertas ideas, características y fines, por los cuales viven y mueren.

Será interesante identificar en nuestro medio las diferentes expresiones que existen de identidades colectivas. También sus fines. Pero más importante, que reflexionemos y pensar cómo orientar desde la educación la razón de ser de tales identidades hacia la construcción de la paz y la fraternidad en nuestro países.

Ahora bien, ¿cómo surge el sentido de identidad en los grupos?, ¿sobre qué se sustenta? Para responder a estas cuestiones, demos la palabra a uno de los filósofos y teólogos centroamericanos que, en función precisamente de esta forma de identidad, ofrendó su vida, en una profunda coherencia entre su pensamiento y su práctica. Se trata del sacerdote católico, Ignacio Ellacuría, nacionalizado salvadoreño, quien, como muchos otros, hombres y mujeres, y en distintos espacios, encontró formas muy concretas de vincular las ideas con la realidad.

Identidad y conciencia colectiva

De: Ignacio Ellacuría, *Filosofía de la realidad histórica*, pp. 290-291.

La existencia y la naturaleza del *espíritu del pueblo (Volksgeist),* formada por costumbres, leyes y constitución, según Ferrater Mora) está reclamada por Hegel en razón de hechos empíricos, por más que su concepción como *Volksgeist* se deba a su peculiar modo de entender el ser y la razón: hay pueblos distintos como el griego o el alemán que no sólo tienen una precisa unidad, sino también un modo propio de ver y entender el mundo, de sentirlo y de actuar sobre él; estos modos son del pueblo como tal y se imponen a los individuos que viven en ese pueblo proporcionándoles posibilidades y limitaciones; tienen que ver con el espíritu, pues se presentan en forma "espiritual" en sí mismos y en sus efectos sobre cada uno de los individuos.

Wundt, por su parte, reclama un *alma del pueblo (Volksseele),* es decir: el sentimiento de pertenencia, en virtud de un conjunto de experiencias de índole anímica, tales como las objetivadas en el lenguaje, el derecho, las creencias, etc. Igualmente

Durkheim se encuentra con estados de conciencia colectiva y de ideación colectiva, que no son explicables adecuadamente desde la psicología individual, ni siquiera desde la interacción esporádica y accidental de los individuos; esos estados de conciencia coaccionan y conforman lo que los individuos hacen, sienten, piensan, etc.

Ortega acepta el hecho de una opinión pública, de unas vigencias sociales, de algo en definitiva capaz de hacer que se piense y se obre no desde uno mismo, sino desde la gente. El propio Marx reconoce la existencia de ideologías con su propia consistencia, que aun siendo derivadas de ciertas condiciones materiales, cobran una cierta autonomía y una fuerza propias, capaces de hacer oscurecer las conciencias individuales e incluso resistir a la claridad de los análisis científicos.

¿Qué ideas básicas encontramos en este texto? ¿Dónde radica, según el texto, la fuerza que une a un grupo alrededor de ciertas ideas, formas de ver el mundo y formas de comprenderse como una identidad colectiva frente a otra colectividad? ¿Podemos identificar cómo se da esa conciencia colectiva en un nosotros: dominicanos, panameños, costarricenses, nicaragüenses, salvadoreños, hondureños o guatemaltecos? ¿O centroamericanos, latinoamericanos, americanos (pobladores del continente americano)? ¿Cómo esa conciencia colectiva puede favorecer la cohesión de todas y todos alrededor de proyectos de desarrollo de nuestros pueblos? ¿Qué relación puede tener la educación, la educación rural específicamente, con esa conciencia colectiva presente sin duda en las comunidades rurales? ¿Pueden las y los educadores ser parte de esa conciencia colectiva de las comunidades en las que laboran para ser parte de ellas? Estas y otras cuestiones habremos de tener a la vista, no sólo para comprender la cuestión de la identidad, sino para reconocer su potencial transformador.

Tal vez una de las vías para ello, sea reconocer nuestro sentido de pertenencia a una colectividad, a una comunidad, a un pueblo. No solo para saber quiénes somos, sino para saber también con qué contamos, cuál es nuestro capital social y qué bases tiene.

1.3. La cultura: base del capital social en las zonas rurales

En las dos primeras unidades de esta obra, se ha puesto el énfasis en algunas de las múltiples manifestaciones de la pobreza y la pobreza extrema que sufren las comunidades rurales, producto de factores históricos y políticos, y de las seculares tendencias de exclusión vigentes en los países de la región. A la inversa, sin embargo, las comunidades rurales son en muchos aspectos una reserva de riquezas que, utilizadas realmente en beneficio de las propias comunidades y del país, contribuirían a reducir la pobreza y la pobreza extrema que las caracteriza, y darían base para impulsar acciones para su propio desarrollo.

En esta línea, a las comunidades rurales puede aplicarse la siguiente afirmación de Enrique V. Iglesias (Cit. en: Kliksberg y Tomassini, 2000):

> Hay múltiples aspectos en la cultura de cada pueblo que pueden favorecer a su desarrollo económico y social; es preciso descubrirlos, potenciarlos y apoyarse en ellos, y hacer esto con seriedad significa replantear la agenda del desarrollo de una manera que a la postre resultará más eficaz, porque tomará en cuenta potencialidades de la realidad que son de su esencia y que, hasta ahora, han sido generalmente ignoradas.

Esta afirmación de Iglesias, hace referencia a algunos conceptos que pueden vincularse con el desarrollo y que, sin embargo, no forman parte del pensamiento económico tradicional: la idea del *capital social,* que incluye una nueva visión sobre la relación entre cultura y desarrollo. El olvido de estos factores en la planificación de las políticas económicas de nuestros países, han mostrado, dice Kliksberg, "muy profundas limitaciones".

El *capital social,* según Durston (2002:15), se refiere al "contenido de ciertas relaciones y estructuras sociales, es decir, las actitudes de confianza que se dan en combinación con conductas de reciprocidad y cooperación". A este conjunto de recursos, se le considera *capital,* en el sentido de que "proporciona mayores beneficios a quienes establecen este tipo particular de relaciones y que puede ser acumulado". Tello (2006), por su parte, señala que el capital social, puede "mejorar la eficiencia de la sociedad, facilitando acciones coordinadas entre sus integrantes, no solamente en el plano económico sino en diversas manifestaciones socio-culturales".

En la siguiente tabla, encontramos varias otras definiciones de capital social según varios autores e instituciones. En la columna de los Elementos Generadores, se menciona el recurso básico que constituye el capital social. Así como cuando se habla de capital financiero, se piensa en dinero, al hablar de capital social, se piensa en recursos personales o sociales que generan un producto (las Consecuencias).

La confianza, la reciprocidad y la cooperación constituyen el contenido de las relaciones y de las instituciones sociales del capital social (Durston).

Autor	Elementos Generadores	Consecuencias
Bourdieu (1985)	**Redes permanentes y sentido de pertenencia** a un grupo.	Aseguren a sus miembros un conjunto de recursos actuales y potenciales.
Coleman (1988)	Aspectos de la **estructura social.**	Facilitan ciertas acciones comunes de los agentes dentro de la estructura.
Putnam (1993)	Aspectos de las organizaciones sociales, tales como las **redes,** las **normas** y la **confianza.**	Permiten la acción y la cooperación para el beneficio mutuo.
Banco Mundial (1998)	**Las instituciones, relaciones y normas.**	Conforman la calidad u la cantidad de las interacciones sociales de una sociedad.
OCDE (2001)	La **redes** junto con **normas, valores** y **opiniones compartidas.**	Facilitan la cooperación dentro y entre grupos.
SCCI (Social Capital Interest Group) (1998)	La **compasión** y **sentido de la obligación** de una persona o grupo hacia otra persona o grupo.	Produce beneficios, potenciales ventajas y trato preferente.
CEPAL (2001)	Conjunto de **normas, instituciones** y **organizaciones.**	Promueven la confianza y la cooperación entre las personas, las comunidades y la sociedad en su conjunto.

Fuente: María Portela, citado en Tello (2006:10). Hemos puesto en negrillas los contenidos básicos.

Como se echa de ver en esta tabla, estos elementos generadores son elementos concretos, realmente existentes y que los encontramos en muchas comunidades humanas. Sin embargo, las comunidades rurales no sólo las tienen sino que las viven colectivamente, *comunitariamente*. Es decir, son recursos sociales y culturales que no sólo están ahí, sino que pueden considerarse patrimonio de la comunidad y generalmente están en la base de las actividades sociales, políticas y económicas de las comunidades.

Un dato que no podemos pasar por alto, es que la cultura (en el sentido en que UNESCO utiliza este concepto), como factor decisivo de cohesión social, es la base que da sustento al capital social (Kliksberg, 2000). Por eso es que en relación con el capital social, hay un reconocimiento importante de los valores, normas y prácticas socioculturales que cumplen roles claves en los procesos de desarrollo.

Veamos lo que Kliksberg nos dice al respecto:

La cultura como elemento clave en la lucha contra la pobreza

De: Bernardo Kliksberg,
Capital social y cultura: Claves olvidadas del desarrollo, Pp. 13-14

En la lucha contra la pobreza la cultura aparece como un elemento clave. Como agudamente lo destaca la UNESCO, "Para los pobres los valores propios son frecuentemente lo único que pueden afirmar". Los grupos desfavorecidos tienen valores que les dan identidad. Su irrespeto, o marginación, pueden ser totalmente lesivos a su identidad y bloquear las mejores propuestas productivas. Por el contrario, su potenciación y afirmación pueden desencadenar enormes potenciales de energía creativa.

La cultura es, asimismo, un factor decisivo de cohesión social. En ella, las personas pueden reconocerse mutuamente, cultivarse, crecen en conjunto, y desarrollar la autoestima colectiva. Como señala al respecto Stiglitz, preservar los valores culturales tiene gran importancia para el desarrollo, por cuanto sirven como una fuerza cohesiva en una época en que muchas otras se están debilitando.

Capital social y cultura, pueden ser palancas formidables de desarrollo si se crean las condiciones adecuadas. Su desconocimiento o destrucción, por el contrario, pueden crear obstáculos enormes en el camino hacia el desarrollo. Sin embargo, podrá preguntarse: ¿lograr la potenciación no pertenecerá al reino de las grandes utopías, de un porvenir todavía ajeno a las posibilidades actuales de las sociedades? … hay experiencias concretas que han logrado movilizarlos en escala considerable al servicio del desarrollo, y que debe prestárseles la máxima atención para extraer enseñanzas al respecto.

Como hemos podido ver, la cultura no es sólo la música, la danza, o las artes. Las artes son parte de la cultura, pero no son toda la cultura. La cultura tampoco se reduce a las buenas costumbres, ni al cultivo del intelecto en la escuela o la universidad. La cultura es más que todo eso, abarca todos los aspectos de la vida social y personal, y, además es la base de la identidad étnica.



Estudiantes de quinto grado, en Sonsonate, El Salvador, siembran plantas medicinales, alimenticias y ornamentales en botellas plásticas y otros recipientes que ordena en un área de su vivienda, en San Julián. La práctica ha hecho que el menor fortalezca su autoestima e incremente su identidad con el medio ambiente.

Fuente: http://www.mexicoambiental.com/mundo/desarrollo.html

Todo eso tiene que ver con la educación, porque la escuela puede ser la continuadora de la labor de construcción de las identidades iniciada en la familia y en la propia comunidad. Pero la cultura es también un factor de desarrollo. Muchos de sus elementos tienen un potencial como base del capital social con el que la comunidad puede reforzar sus acciones para impulsar su desarrollo.



ACTIVIDAD INDIVIDUAL

Para reforzar lo aprendido y prepararnos para el estudio del apartado que sigue, realizamos una **mesa redonda** sobre la presencia de elementos generadores de capital social en las comunidades rurales cercanas a nuestro centro educativo.

a. Utilizando como guía la tabla de María Portela (ver página XX), sobre definiciones de capital social, investigamos con personas relevantes de dichas comunidades, para constatar cuáles de esos elementos están presentes y qué importancia tienen para la población.

b. Elaboramos conclusiones sobre lo que tales elementos pueden significar en beneficio de las propias comunidades.

c. Mantenemos nuestros hallazgos a la vista, para confrontarlos con cada uno de los elementos que abordamos en el siguiente apartado. Con ello, podemos enriquecer el contenido del mismo, contextualizándolo a nuestro medio.

2. Elementos básicos de las culturas de las comunidades rurales: capital social para el mejoramiento de su calidad vida

Para los modelos de desarrollo tradicionales, como hemos visto en una unidad anterior, la tierra y el territorio y la riqueza de su biodiversidad, son solo *recursos* que pueden ser utilizados para el crecimiento económico. Esta es una concepción que está vigente hoy. La misma diversidad cultural, ha tenido un uso económico, pero no más allá de ser tomada como producto turístico, generalmente sin ningún beneficio directo para las comunidades portadoras de las riquezas culturales.

Del otro lado, también sigue vigente una concepción muy “culturalista” de las culturas y sus diferentes expresiones. Esta es la tendencia que considera las formas en que las culturas se expresan, especialmente las propias de los colectivos subalternos o los pueblos indígenas, como cosas maravillosas, dignas de admiración y de exhibición, por las cuales el turismo paga bien. Los productos culturales del pasado de estos colectivos se cotizan a precios muy elevados, y su tráfico es ilegal. Generalmente muchos de ellos se encuentran en museos estadounidenses o europeos y en colecciones privadas.

Sin embargo, y pese a ese reconocimiento, la cultura, desde este punto de vista, no tiene otro valor. Y es gracias a trabajos como los Kliksberg, los Informes de Desarrollo Humano del PNUD, entre muchos otros, que la cultura tiene ahora reconocimiento como factor de desarrollo, y está en la base del capital social. Y, en el caso de las comunidades rurales, está estrechamente vinculada con el territorio: toda cultura se desarrolla en un territorio determinado. Esta idea la desarrollan Cecilia Díaz y otros, en el texto que sigue.

Leamos el texto.

Territorio rural: Perspectivas y danza de las relaciones
Cecilia Díaz y otros,
Develando experiencias: Otra mirada hacia la sistematización, p. 86

El territorio rural no es solamente un espacio geográfico delimitado por la identidad. También debe entenderse como una red de relaciones o conexiones sociales, en la que se combinan acciones, percepciones que surgen al calor de emociones, informaciones, valores culturales, y vínculos con la naturaleza, creando una gran trama constructora. Esta compleja realidad nos plantea la necesidad de leer el entorno desde distintos puntos de vista y analizar las vinculaciones entre elementos, aparentemente separados, para comprender la dinámica de la realidad territorial.

Comúnmente analizamos la realidad territorial desde lo social, lo político, y lo económico. Pero también se debe explorar otros puntos de mira, de encuentro interdimensional, que llamamos perspectivas. Éstas integran elementos de las diferentes dimensiones de la experiencia (económicos, políticos, ecológicos), con otros que suelen colocarse en otras categorías tales como: el diálogo, el sueño o visión compartida, o lo significativo desde la cosmovisión propia.

Esta integración, más cercana a lo que sucede en la realidad, permite establecer conexiones interesantes con el eje de sistematización. Además, constituye una base para ayudarnos a "dialogar" con nuestra experiencia y descubrir aspectos determinantes, que no necesariamente caben en las categorías establecidas.

Llegados a este momento, es importante explicar por qué nos hemos tomado un espacio considerable para hablar de la cultura y de la identidad étnica. Esto lo sabemos todos: la escuela trabaja con niños, niñas, jóvenes y señoritas que son miembros de comunidades portadoras de una cultura, o de varias culturas, y en las que convergen identidades diferenciadas. Su principal desafío, desde este punto de vista, es planificar, organizar y desarrollar las diferentes componentes de los procesos educativos, desde la diversidad cultural local y en función de las identidades étnicas y culturales vigentes en cada contexto.

Lo que llevamos dicho, puede atribuirse a cualquier grupo humano. Sin embargo, existe una gran diferencia según si tales grupos humanos habitan en contextos urbanos o en comunidades rurales.

Con la idea de pensar algunas rutas para que la escuela ubicada en zonas rurales, asuma con responsabilidad la matriz cultural de sus distintos sujetos, y contribuya a la formación de los mismos en forma pertinente, en las siguientes páginas hacemos una exploración de principios de vida, valores y prácticas culturales fundamentales que caracterizan a las comunidades rurales en la región.

Estos principios, valores, prácticas e instituciones, son algunos de los componentes del capital social con que cuentan las comunidades rurales, y la referencia aquí es de carácter general. Las formas en que se viven en las diferentes comunidades varían de un lugar a otro. Y no son los únicos. En realidad, el mundo rural (utilizamos aquí el concepto *mundo* en su sentido de sistema de vida con todos los elementos que necesita para desarrollarse como tal, como realidad total), cuenta con muchos otros recursos que constituyen su riqueza.

2.1. Ciencias y tecnologías endógenas

Con respecto a la última afirmación del párrafo anterior, hay que recordar que las actividades culturales, sociales y económicas de las comunidades rurales, se basan también en conocimientos y tecnologías locales, desarrollados mediante la práctica cotidiana. A veces de forma exclusiva, a veces en interacción con conocimientos y tecnologías exógenos, llevados a la comunidad por diferentes medios: la educación, las variadas intervenciones de instituciones del Estado, o las interacciones de miembros de la comunidad en distintos espacios con otras comunidades o la vida urbana. Esta es una muestra del profundo dinamismo que caracteriza la vida humana en colectividad.

Así que, parte de la riqueza de las comunidades rurales, está constituida por ese bagaje científico y tecnológico endógeno, construido desde la práctica social y productiva a lo largo del tiempo. En el caso de las comunidades indígenas o con

población indígena, tales conocimientos y tecnologías, son parte de sus herencias ancestrales. Eso es lo que afirman Cochoy y otros con respecto al pueblo Maya, y que puede afirmarse de otros pueblos originarios de la región, por su relación con el cultivo del maíz:

> El maíz es el sustento sagrado de nuestro pueblo, pues con su creación se asentaron nuestras comunidades; *se generó ciencia, tecnología, arte;* se establecieron fuertes lazos de comunión sagrada con la Madre Naturaleza y se tejieron profundos lazos de familiaridad en la sociedad (Cochoy, et al, 2006:18, subrayado nuestro).

En realidad, no hay dimensión de la vida humana en la que las comunidades rurales y, en su caso, los pueblos indígenas no hayan desarrollado su propia ciencia y sus propias tecnologías. Algunas más desarrolladas que otras; algunas más alejadas de las ciencias de raíces occidentales y otras más próximas; incluso algunas como adaptaciones de éstas a las necesidades y características particulares de la vida rural. Tal vez una característica de estas ciencias y tecnologías locales que hay que poner en relieve, sea su visión holística, integral y sistémica de vida humana-naturaleza, en el sentido de que:

> La construcción histórica de nuestro pueblo se basa fundamentalmente en el conocimiento e interpretación de la vida integral del Universo. Buscamos, a través de nuestra ciencia y tecnología, el permanente contacto con La Dadora-El Dador de vida, el equilibrio de la Naturaleza y la armonía humana (Cochoy, et al, 2006:21).

Las ideas apuntadas en estos párrafos, fundamentan principios de vida, los cuales abordamos en las siguientes páginas. Pero, antes de hacer eso, vale detenernos un poco, y realizamos el siguiente ejercicio, sobre las ciencias y tecnologías locales de las comunidades rurales y comunidades indígenas de nuestros respectivos países.



ACTIVIDAD GRUPAL

El objetivo de esta actividad, es establecer de manera participativa, algunas formas de conocer, valorar e incorporar a los procesos de aprendizaje en la formación inicial docente y en la educación preprimaria y primaria o básica, las ciencias y tecnologías locales de las comunidades rurales y de las culturas indígenas. Para el efecto, realizamos las siguientes acciones:

a. Con la participación de todos los miembros del grupo, elaboramos un plan de investigación, sobre el tipo de conocimientos y tecnologías más frecuentes en las comunidades rurales del departamento o provincia donde se ubica nuestro centro de estudios. Debe incluir como mínimo los siguientes temas:

   - Instituciones relacionadas con el desarrollo rural que hayan hecho algún estudio sobre el tema que nos ocupa. Estas pueden ser: dependencias de ministerios o secretarías de Estado, universidades, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, programas de empresas privadas y otras.

- Áreas de vida de las comunidades en las cuales es más evidente la presencia de conocimientos y tecnologías propios de la comunidad (por ejemplo: organización social, actividades productivas, fiestas, artes, valores, prácticas religiosas o de espiritualidad, etc.).

- Producción bibliográfica (libros, revistas, monografías, reportes de prensa, etc.) existente en el medio sobre tales conocimientos y tecnologías.

- Qué material (libros, revistas, documentos en audio o vídeo, periódicos) hay en la biblioteca de nuestro centro de formación sobre esta temática.

- Qué ha hecho la escuela con respecto a tales conocimientos y tecnologías. Qué valor les ha dado, si los conocen las y los docentes, si nuestro centro de formación los conoce por lo menos.

b. Elaborado el plan, nos organizamos en grupos de trabajo con presencia equitativa entre mujeres y hombres, y nos distribuimos las tareas o los temas.

c. Elaboramos instrumentos cortos para buscar la información. Los aplicamos en algunas comunidades rurales y sistematizamos la información.

d. Una vez hemos recopilado y sistematizado la información, organizamos con apoyo de nuestros profesores, una reunión de trabajo (un taller, por ejemplo), con una metodología adecuada, en la cual elaboramos una propuesta de cómo convertir los conocimientos y tecnologías locales de las comunidades rurales en elementos curriculares (contenidos de aprendizaje, orientaciones metodológicas, formas de evaluación, materiales educativos, por ejemplo) para nuestra formación y también para su réplica en los proyectos educativos en las escuelas de las comunidades rurales.

e. En esta reunión de trabajo, será útil invitar a miembros de las instituciones que identificamos, así como a miembros de las comunidades que sean reconocidos como portadores de los conocimientos. Su participación tendría el propósito de validar los resultados de nuestro trabajo, y realimentarlos.

Vayamos ahora, pues, a conocer otros elementos del capital social con que cuentan las comunidades rurales en nuestros países. Habrá que ir considerando cómo podemos profundizar en estos temas y cómo valorarlos e incorporarlos a los distintos procesos educativos, con todo su significado y su función práctica.

2.2. Identificación con la tierra y el territorio

En la primera unidad, hemos hablado del significado del territorio como componente básico de la comunidad rural. Aquí, haciendo referencia a dicho significado, vale agregar que la identificación con la tierra y el territorio, es una característica importante de la cultura rural. Una característica que adquiere un sentido particular cuando la ruralidad es también indígena. Entonces, la tierra es algo más: *es la madre tierra.* Y su valor, por tanto, trasciende cualquier valor

propio del capitalismo consumista y depredador. Este sentido profundo de mutua pertenencia ser humano – tierra/territorio, se expresa magistralmente en las palabras del Jefe Seattle del Pueblo *Suwamish,* en carta dirigida al presidente de los Estados Unidos, Franklin Pierce, en 1855:

> *¿Cómo se puede comprar el cielo o el calor de la tierra? Esa es para nosotros una idea extravagante. Si nadie puede poseer la frescura del agua, ¿cómo es posible que ustedes se propongan comprarlos? Mi pueblo considera que cada elemento de este territorio es sagrado. Cada pino brillante que está naciendo, cada grano de arena en las playas de los ríos, los arroyos, cada gota de rocío entre las sombras de los bosques, cada colina y hasta el sonido de los insectos, son cosas sagradas para la mentalidad y las tradiciones de mi pueblo.*
>
> *Esto es lo que sabemos: la tierra no pertenece al hombre; es el hombre el que pertenece a la tierra. Esto es lo que sabemos: todas las cosas están relacionadas como la sangre que une una familia. Hay una unión en todo. Lo que ocurra con la tierra recaerá sobre los hijos de la tierra. El hombre no tejió el tejido de la vida; él es simplemente uno de sus hilos. Todo lo que hiciere al tejido, lo hará a sí mismo.*

Por esto es que pobladores rurales y comunidades indígenas, en toda América Latina, adversan las actividades económicas que a largo plazo destruyen el equilibrio ecológico. Este es, por ejemplo, el caso de las actividades mineras, la construcción de hidroeléctricas, la construcción de carreteras que atraviesan territorios indígenas con daño a los ecosistemas, entre otras. Alimonda (2011:220), observa al respecto, cómo las poblaciones urbanas perciben la minería y la presencia de las empresas mineras de una forma diferente que las poblaciones rurales, precisamente porque sus respectivas concepciones acerca del significado de la tierra y del territorio para la vida humana también difieren.

El territorio, además del vínculo humano que tienen con él las poblaciones rurales, en los inicios de la segunda década del siglo XXI, es también una categoría a la cual se vincula el desarrollo, especialmente con el modelo de *desarrollo humano sostenible.* La FAO, por ejemplo, entiende la nueva ruralidad poniendo acento en la dimensión territorial contra la visión sectorial agraria…, reconociendo la complementariedad entre la agricultura y otras actividades generadoras del ingreso rural (Cf. Gutiérrez, et al., 2007).

A nivel regional, este modelo lo asume la Estrategia Centroamericana de Desarrollo Rural Territorial (ECADERT), del Consejo Agropecuario Centroamericano, ante la necesidad de las sociedades centroamericanas de enfrentar obstáculos estructurales a un desarrollo nacional sostenible e incluyente, para lo cual es fundamental el desarrollo integral de sus territorios rurales. La importancia del modelo de desarrollo territorial, se echa de ver en que la ECADERT busca institucionalizar el Desarrollo Rural Territorial en el ámbito regional, nacional y local…, (para que se afiancen) las tendencias democratizadoras en la Región (CAC, 2010:4). Habrá muchos otros programas de desarrollo a los cuales no hemos hecho referencia, pero este es ejemplo del valor que para los gobiernos de la región tiene el territorio en el desarrollo rural. Un valor que forma parte de las culturas rurales e indígenas y que todo programa de desarrollo gubernamental o no gubernamental deberá asumir en su sentido cultural axiológico, y no sólo económico y político.

La formulación de la ECADERT responde a una iniciativa del Consejo Agropecuario Centroamericano y atiende a un mandato de la cumbre de Jefes de Estado y de Gobierno en el marco del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA). Es una estrategia de largo plazo y con cobertura en toda Centroamérica (Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá). Su Objetivo general es: "Promover la gestión social participativa de políticas *públicas territoriales incluyentes* y equitativas para la transformación institucional, social, económica, cultural y ambiental del medio rural centroamericano, impulsada por los actores sociales e institucionales de los territorios, *valorizando su identidad cultural y sus potencialidades endógenas* para lograr el desarrollo sostenible" (CAC, 2010).

2.3. Interdependencia ser humano - naturaleza

Cuando los españoles arribaron a tierras de Abya Yala (América), observaron que una de las prácticas frecuentes de los pueblos originarios de este continente era el ofrecimiento de ceremonias "religiosas" a la tierra y a los elementos de la naturaleza, con ocasión de las distintas actividades productivas. "Politeísmo", dijeron los religiosos responsables de la "conquista espiritual" que se impulsaría en lo sucesivo: "tienen un dios para cada cosa de la naturaleza". Con lo cual hubo la excusa perfecta para justificar la imposición de la fe de los dominadores, por encima de toda forma de espiritualidad propia de los pueblos originarios.

Las explicaciones de estas formas de aproximación a la naturaleza, sin embargo, son otras. Hoy, por ejemplo, hay esfuerzos por promover la sencillez y el respeto para hacernos "seres aptos para poder tener un acercamiento real con nuestra Madre Tierra y así establecer una relación renovada para poder hablar nuevamente con las laderas, los bosques, los barrancos, las montañas, los cerros, las planicies, los valles, los volcanes". Esta relación es fundamental, porque "la subsistencia de la naturaleza y del ser humano mismo, es una y la misma cosa". De igual manera, "el futuro del ser humano y de su entorno, la naturaleza, son inseparables".

Estos pensamientos provienen de las cosmovisiones indígenas. Y, aunque no con los mismos términos, ni las mismas formas de expresión, en el fondo, esta conciencia de relación intrínseca entre los seres humanos y la naturaleza, es parte también de la cultura de las comunidades rurales en nuestros países. En parte por la herencia indígena de muchas de ellas, y en parte, porque el contacto cotidiano con el ambiente natural y el vínculo más directo de la subsistencia con la tierra y los diversos elementos naturales, produce pensamientos y sentimientos de gratitud, como la gratitud sentida hacia a la madre: no hay vida humana sin el concurso de la tierra.

Esta conciencia de recíproca dependencia, tiene no sólo profundas raíces en una milenaria comprensión de la vida, sino también profundas implicaciones para la vida personal y social, de individuos y de la sociedad, para el presente y para el futuro. A decir de Beat Rohr, Representante Residente del PNUD en Guatemala, "recordar que el ser humano pertenece a la tierra, y no al contrario, me parece muy

pertinente en períodos en los que se multiplican las amenazas al medio ambiente. Como se sabe, éste es uno de los elementos fundamentales para garantizar la seguridad alimentaria y el desarrollo de todas y todos" (Cochoy, et al., 2006: 10, Preámbulo).

La Estrategia Centroamericana de Desarrollo Rural Territorial, ECADERT, con su componente de **Naturaleza y Territorios**, muestra cómo los programas de desarrollo en la región evolucionan hacia esta conciencia ancestral, subyacente en las culturas indígenas y en las culturas rurales. El documento de la Estrategia, explica que este componente busca potenciar el desarrollo y la riqueza de los territorios rurales

> "(...) con base en la identidad y potencialidad de cada territorio; valorando:
>
> - el papel determinante que juega la población rural en la producción de agua y oxígeno y en la protección de la flora y fauna, entre otros servicios ambientales,
> - la multifuncionalidad de los territorios rurales, y
> - su diversidad cultural.
>
> De igual manera, valorizará las contribuciones del medio rural a la seguridad y soberanía alimentarias y al manejo sustentable de los recursos naturales, reconociendo el papel de los pueblos indígenas y afrodescendientes y el valor de la multiculturalidad, así como las contribuciones actuales y potenciales de las mujeres rurales y de la juventud rural" (Cf.: CAC, 2010:16).



Qué es el Territorio en el marco del Desarrollo Rural Territorial
En el marco del Desarrollo Rural Territorial, el territorio no es única ni principalmente un es-pacio físico-geográfico, sino que se trata de una construcción social. No sólo es el reflejo de una comunidad, sino que participa en la constitución de la misma y en la conformación de su identidad. El territorio es una expresión tangible de procesos históricos y un factor de continuidad, pero no es estático sino cambiante; por consiguiente, es también factor de transformación (CAC, 2010:17).

2.4. El sentido de comunidad

La última parte del párrafo anterior, nos lleva a otro de los elementos axiológicos de las culturas rurales: el sentido comunitario que informa todo el sistema de vida de las comunidades rurales (es decir, su cultura). Sus formas de organización social y política, sus sistemas de producción y toda actividad económica, su manera de vivir la historia, su arte, sus celebraciones, sus duelos… todo responde a los vínculos de comunidad.

Se entiende aquí por comunidad, la agrupación de personas en la que las relaciones sociales se basan en la voluntad orgánica, y las personas están unidas por vínculos espontáneos (Tönnies). En ellas, como ha dicho Benedict Anderson, se da un compañerismo profundo, horizontal.

Las comunidades que con¬forman el territorio utilizan su base de recursos naturales para establecer sus formas de producción, consumo e intercambio, sus estrategias económicas y sus modos de vida, que expresan prácticas, principios y valores regulados por determinados sistemas de organización social y político-institucional.

Los seres humanos establecen entre sí distintos tipos de relaciones. Según Tönnies, existen dos grandes categorías que expresan esas distintas relaciones: la comunidad y la sociedad. Entre las características que distinguen la vida en comunidad, menciona: que la relación se concibe como vida real y orgánica; es vida en conjunto, íntima; es la vida en común, duradera y auténtica. De modo que la comunidad misma debe ser entendida a modo de organismo vivo (Cf.: Tönnies, 1947:19 y ss.). Un organismo al cual se preceden factores nativos, emocionales, religiosos, etcétera (la familia, la Iglesia, la patria o país histórico).

Desde el punto de vista de las cosmovisiones indígenas, la comunidad la integran no sólo los vivos. "Para los indígenas", dice de Sousa, "sus antepasados están aquí en la comunidad, no están muertos, están vivos de una manera especial" (de Sousa, 2009:125). Y algo fundamental para comprender el carácter determinante que tiene el sentido comunitario en la vida de las poblaciones rurales y las indígenas: la persona humana, solo puede realmente *ser* en comunidad. "La persona llega a ser esclarecida sólo si… se realiza interrelacionándose armónicamente con otros seres humanos, en familia, en comunidad" (Cochoy, et al., 2006: 39).

De Sousa Santos, cita la afirmación de un filósofo de Ghana, quien desde la visión africana expresa un pensamiento similar: "el sum, existo, soy, tampoco existe en mi lengua porque ser es siempre ser aquí o allí. Yo soy en mi comunidad, en esta comunidad o en aquella comunidad, y no hay absolutamente nada abstracto en este concepto de ser" (de Sousa, 2009:154).

Esta coincidencia del pensamiento africano y el pensamiento indígena acerca del lazo indisoluble que une a la persona con la comunidad, muestra que esta idea ha de haber sido común en las diferentes concepciones de la vida existentes en las distintas culturas. Idea que la modernidad ha trastocado, con sus énfasis en la descontextualización, esa tendencia de despegar, arrancar la vida local de su contexto, y que la vida local es producida cada vez más por lo translocal (Cf. Escobar, 2002).



El trabajo de autoconstrucción de viviendas en las comunidades rurales ha permitido fortalecer la organización social comunitaria, ya que se promueven valores de responsabilidad, cooperación, solidaridad entre las familias a través de la ayuda mutua (http://www.adeca.org.ni).

Las implicaciones prácticas del sentido de comunidad en las poblaciones rurales son múltiples. Se manifiesta en el respeto manifestado de manera permanente y sistemática a todas y todos los miembros de la comunidad, especialmente hacia las personas de mayor edad. De los mayores hacia las personas de menor edad, existe un sentido de responsabilidad y de deber de protección.
También se manifiesta en

las muchas formas de ayuda recíproca entre personas, familias y distintos sectores de la comunidad en actividades económicas (siembra, cosecha), construcción de viviendas, celebraciones de diversa índole, acciones relacionadas con las exequias, por ejemplo.

El sentido de comunidad está también en la base del desarrollo de la capacidad de acción colectiva, la cual es, según Rello (2001: 18), expresión de la libertad social. Esta libertad es factible en la comunidad rural, en la medida en que la misma se sostiene sobre una normativa propia, construida sobre un modo cultural propio, incluyendo en muchos casos vertientes culturales indígenas. En general, mientras menor injerencia hay de las instituciones estatales, mayor es "la capacidad de reunirse, agruparse, asociarse en diferentes tipos de redes y organizaciones sociales, con el propósito de actuar colectivamente en busca de objetivos comunes". Puede hacerse esta última afirmación, ya que las instituciones oficiales, tanto nacionales como locales, pueden contribuir a incrementar la libertad social o… a reprimirla.

De la misma manera que los demás factores sociales y culturales que venimos mencionando en diferentes momentos de esta obra, esta capacidad de acción colectiva es parte de las riquezas de las comunidades rurales. Es parte de su capital social y, como dice Rello, "coloca a los grupos pobres (rurales) en mejor posición que aquellas personas que sólo pueden actuar de manera individual". Esta capacidad de acción colectiva de la comunidad rural,

> "en su nivel más básico y profundo…, forma parte de una cultura y un sistema de valores. Esto se refiere a los lazos de solidaridad, ayuda mutua y rechazo de la desigualdad, basados en la confianza y el compartir normas comunes. Estas normas pueden servir para fomentar la equidad de género, proteger a los grupos vulnerables dentro de las comunidades…, usar los recursos naturales de manera más sustentable, aunque no siempre se logran estos resultados" (Rello, 2001: 18).

2.5. Una interacción basada en el valor de la palabra

> Solo mediante la restitución de la transparencia de nuestra palabra y de nuestro ser, construiremos colectividad en armonía y equilibrio.

Las comunidades rurales, siguen siendo una valiosa reserva de humanidad en nuestros países. No son el único espacio con esta posibilidad, pero, dadas algunas condiciones, como la vinculación comunitaria, el sentido de dependencia recíproca entre personas y familias, la vigencia de valores que facilitan la convivencia desde las particularidades, etc., existe en ellas interacciones entre personas, familias y grupos, de mayor calidez, apertura, confianza, autenticidad. No están exentas, por supuesto, de diferentes formas de conflicto, pero la presencia de una normativa propia, con sus propias formas institucionales, permiten un abordaje y solución inmediatos. La convivencia, por tanto, no sufre rupturas significativas que pudieran afectar la estructura de la comunidad.

Un elemento fundamental en las diferentes formas de interacción en las comunidades rurales, es el valor de la comunicación y, como parte de él, el valor de la palabra. En el fondo de esta filosofía de vida, está la conciencia de vínculo responsable con el *otro*, con la vida y con el cosmos mismo.

El valor de la palabra se ve aquí desde una doble perspectiva: la conservación de la palabra propia, es decir: el idioma propio, y la credibilidad de la palabra como valor social. En el primer sentido, el idioma propio de las comunidades rurales, cuando es un idioma distinto al idioma oficial, español o inglés, tiene un incalculable valor humano y cultural, y de aquí a las demás dimensiones de la vida. Por eso, es tan importante utilizar el idioma de la comunidad en los procesos escolares, cuando es diferente al idioma oficial.

En el segundo sentido, muchas de las formalidades utilizadas en las relaciones contractuales entre las personas y los grupos sociales, en las comunidades rurales se reducen a empeñar la palabra, como garantía de cumplimiento de cualquier compromiso. Aunque no en todas partes se conserva este valor, en muchas partes todavía tiene vigencia, con la conciencia de que la palabra tiene un valor "sagrado" (como se lee en el texto que sigue), por lo que nadie la cuestiona, así como nadie la deja de cumplir.

Será útil que en cada país, los educadores (en formación y en servicio) investiguen en qué lugares se practica, cómo se practica y en qué tipo de relaciones se utiliza, y buscar luego formas para incorporarlo a la formación escolar, en la línea del desarrollo de la personalidad moral de autoridades, docentes y estudiantes. Y en los que no, investigar en qué consiste y, de la misma manera, incorporarlo a los procesos de formación en valores, como aporte a la armonía social. Por ser un tema de tradición indígena, es más probable encontrar información al respecto en comunidades con población indígena o en organizaciones e instituciones relacionadas con pueblos indígenas. Los libros de Farah y Vasapollo (2011), de Cochoy Alva, et al, (2006) y de Salazar Tetzagüic (2001), referidos en la bibliografía, entre otros, aportan información valiosa al respecto.

Comunicación humana social y vínculos cósmicos

De: Cochoy, et al, *Cosmovisión Maya Plenitud de la vida*, pp. 120-121

La percepción y la expresión de la comunicación son momentos sagrados de conexión con el Cosmos. Son meditación contemplativa expresada en cada espacio-movimiento y momento de la vida particular y colectiva. Se expresa en la intimidad personal, en la relación familiar, colectiva y social. Se expresa en el trabajo, el descanso y la meditación. Se expresa en la conciencia de estar vivo y con los seres que posibilitan la vida.

La comunicación se expresa en la palabra, por eso nuestra palabra debe ser dulce y transparente. La comunicación se expresa en cada parte de nuestro organismo, por eso nuestros actos deben ser transparentes. La comunicación expresa nuestra esencia, por eso debemos cultivar nuestra espiritualidad.

La palabra, como medio de comunicación, es tejido de colectividad; crea colectividad. Por eso la palabra es consejo, en el sentido de expresión de solidaridad para la realización de la vida de los otros seres. La palabra respeta la libertad y la realización particular. La palabra es también consejo, en tanto acuerdo colectivo para la realización de la vida. Mediante la palabra comulgamos nuestros espíritus para construir nuestro ser cósmico, para realizar la plenitud de nuestra vida. Consejo en la familia, consejo en la comunidad, consejo en la sociedad. El consejo embellece nuestra existencia.

Por eso, nuestra palabra debe ser transparente, nuestro ser debe ser transparente. Respetemos nuestra palabra, porque nuestra palabra expresa nuestra esencia. Revisemos nuestra palabra personal y colectiva, contemplemos nuestra palabra personal y colectiva. Percibamos si su esencia es vida y realización de plenitud de la Sagrada Naturaleza y de la humanidad. Percibamos si la palabra que orienta nuestra vida personal y social, de la Sagrada Naturaleza y de la humanidad, es expresión de colectividad.

Restituyamos el valor de nuestra palabra, restituyamos el consejo como espacio de creación de nuestra palabra. Solo mediante la restitución de la transparencia de nuestra palabra y de nuestro ser, construiremos colectividad en armonía y equilibrio. Solo mediante consejo restituiremos justicia en nuestra vida; solo mediante la justicia restituiremos la dignidad violada de la Madre Tierra, nuestra dadora de vida.

2.6. Predominancia de la visión religiosa del mundo

Toda la cultura tradicional rural está caracterizada por una lectura religiosa del conjunto de la realidad natural y social. Esta característica puede atribuirse a los pueblos latinoamericanos en general, de modo que los mismos han sido denominados en algún momento como “pueblos sacros”. En muchos casos, las comunidades rurales lo son más, porque son menos permeadas por el pensamiento y las prácticas secularistas de las sociedades urbanas. En las zonas rurales, en las cuales hay población indígena, esta característica es muy marcada, porque, por tradición cultural, los pueblos indígenas ven la realidad desde su espiritualidad.

Religiosidad y espiritualidad

El concepto de espiritualidad se utiliza aquí, más allá del sentido religioso, en su sentido antropológico metafísico, en referencia a las distintas formas de expresión del espíritu humano, sean concretas o abstractas, en su relación con la trascendencia. Esta es la raíz de la orientación de muchas manifestaciones de la cultura de los pueblos: según cómo concibe cada grupo su realización futura, en el tiempo y en el espacio, así orienta su relación con la naturaleza, sus formas de organización e interacción sociales, sus sistemas de producción, su visión de la historia, sus mitos y utopías, la estructura y la función de sus instituciones, su arte, sus sistemas axiológicas, etc.

La espiritualidad no es, por tanto, lo opuesto a la idea de «carnalidad», y no se reduce a su referencia al "espíritu cristiano", como señala Caro Baroja (Cit. en Chang, et. al., 1999: 226). No tiende, por tanto, a la tristeza, ni en el período de Cuaresma o en la Semana de la Pasión, como indica dicho autor, ni en ningún otro momento (Cf.: Ídem).

La religión, con sus sistemas de doctrina, sus instituciones y sus prácticas rituales, es una de las expresiones de la espiritualidad, aunque determinante en la vida de los pueblos, como puede verse por la expansión de las religiones en todo el planeta así como por la popularidad de muchos movimientos seudo-religiosos. Tan determinante es, de hecho, que la religión ha sido la causa de muchas de las guerras que la humanidad ha vivido a lo largo de la historia. En nuestros países, la religión ha sido factor de división en muchas comunidades, y una buena excusa para promover intencionalmente el divisionismo para mediatizar y neutralizar la fuerza de movimientos sociales. Por supuesto que la religión también puede ser factor de liberación de los pueblos, como ha ocurrido en América Latina con la participación de segmentos de la iglesia católica (incluso de las zonas rurales, como las *Comunidades Eclesiales de Base*) y algunos de las iglesias evangélicas en los movimientos de liberación.

En cuanto al peso de la cultura religiosa en la cultura general, Houtart lo ilustra con el caso específico de Nicaragua, advirtiendo que "el análisis de la cultura en un país como Nicaragua debe pasar por el estudio de la religión. Ella jugó un papel fundamental en toda su historia, tanto en la sociedad precolombina, como durante la conquista y durante el período de la reproducción social y cultural después del genocidio de los indígenas. Así, En la historia contemporánea el factor religioso no ha sido indiferente. Esta aseveración es igualmente válida para el resto de Centroamérica" (Cit. en: Ortega, et. al., 2005:48, n. 4) y la República Dominicana. Igual que esta otra: … la cultura de los hombres tiende a ser heterogénea, pero *la visión religiosa marca más en el medio rural que en el urbano.* François Houtart, aborda abundantemente la relación entre religión y cultura, así como entre religión y sociedad en los países de la región (su libro *Mercado y Religión,* 2009, especialmente su capítulo IV, es una referencia útil para quienes quieran profundizar en este tema).

* * *



La reforestación es una acción fundamental para la producción de agua y la protección del suelo. Ejemplos útiles, como este, de la República Dominicana, que en 2009 plantó 20 millones de árboles en diferentes partes del país.

Fuente: http://www.mexicoambiental.com/mundo/desarrollo.html

Hasta aquí con estos temas. Y, como es seguro que hay otros similares o acaso más relevantes que se pueden ubicar en lugares específicos de los territorios rurales, queda a las y los estudiantes de cada país, la grata tarea de identificarlos, estudiarlos y ponerlos por escrito, para enriquecer la información disponible sobre los mismos.

Como podemos ver, esta otra cara de la realidad rural en nuestros países nos muestra los muchos recursos que posee, no específicamente económicos, pero valiosos como parte de su riqueza. Es riqueza que está ahí, que hace falta en muchos casos valorar y potenciar, para convertirla en base de acciones para el desarrollo. A condición de que tal desarrollo responda a modelos económicos endógenos y a los estilos de vida propios de las comunidades rurales, sin demeritar los aportes externos.

Por ahora, demos un paso más. Revisemos algunas de las rutas que la escuela en comunidades rurales puede o, tal vez, debería seguir para ser una agencia activa desde sus funciones específicas en la erradicación de las situaciones de vulnerabilidad que, como la pobreza y la pobreza extrema, tienen a un alto porcentaje de las poblaciones rurales viviendo en condiciones por debajo de la dignidad humana. Y, cómo puede potenciar los recursos que la comunidad posee, en la línea del capital social. Veamos.

3. Hacia un nuevo enfoque de la escuela en comunidades rurales, desde la multiculturalidad y la interculturalidad

> La escuela no sólo enseña a leer y escribir sentando las bases para la vida activa, sino que además promueve la tolerancia, la paz y el entendimiento entre las personas, luchando contra las discriminaciones de todo tipo. La escuela es el lugar donde las poblaciones indígenas pueden aprender a leer y escribir en su lengua materna, *donde la diversidad cultural puede florecer* y donde los niños pueden tratar de sustraerse a las dificultades provocadas por los conflictos y los desplazamientos.
>
> (UNESCO, Informe EPT 2010:i Prefacio. Subrayado nuestro)

Como ha quedado consignado en los puntos anteriores, la escuela se encuentra inmersa en la vida misma de la comunidad, se percate de ello o no. Al mismo tiempo, y por lo mismo, tiene en sus manos la inigualable oportunidad de contribuir a la construcción del futuro de la población, no sólo facilitando al sector escolar los conocimientos básicos y las habilidades mínimas para la vida activa. De igual importancia, o tal vez mayor, es su participación en la construcción cultural, social y humana de la colectividad, como contribución a su desarrollo humano, social y económico sostenible.

A eso se refiere precisamente el texto de la UNESCO que encabeza este apartado. El mismo esboza una imagen ideal de una escuela viva, pero viva desde la vida de la comunidad, nutriéndose de la vitalidad de la misma, compenetrada de y comprometida con el acontecer cotidiano y con las aspiraciones sustantivas de ésta. Una escuela que ha asumido su responsabilidad histórica con el futuro, pero con vínculos estrechos con la cultura y el ser mismo comunitarios.



ACTIVIDAD INDIVIDUAL

A la vista de lo que hemos leído, y de la temática que sigue, reflexionemos sobre la relación de nuestra escuela con la imagen que hemos esbozado en el párrafo anterior. Tomemos de guía las siguientes preguntas:

- ¿Cómo están nuestras escuelas, especialmente las escuelas ubicadas en comunidades rurales, en relación con esta imagen?
- ¿Ha fortalecido la escuela, desde su filosofía, su ser y su hacer, las identidades de las comunidades?
- ¿no habrá sido la escuela, acaso, un agente reproductor de los sistemas de dominación cultural o de colonialidad, sea intencionalmente o no?
- ¿Y, por lo mismo, un factor limitante del desarrollo humano sostenible en las comunidades rurales, más que promotor del mismo?

Hay muchas preguntas que hacerle a la escuela, y a los responsables de diseñarla, planificarla y conducirla tanto en los niveles locales como en los nacionales. Es decir, a docentes, así como a Ministras, Ministros o Secretarios de Educación. Muchas quedarán sin respuestas en esta obra, aunque son preguntas que habrá que mantener a la vista, porque tarde o temprano, nos interpelarán más directamente. Nos limitamos a una que es crucial para los propósitos de este libro.

3.1. ¿Qué cultura reproduce la escuela rural?

La educación en los países de la región, específicamente la escuela, ha jugado un importante papel con respecto a las culturas y a las identidades. En la mayoría de los casos, ha contribuido a la desestructuración de las mismas, generalmente invisibilizándolas. Y en algunos otros, sustituyéndolas por elementos culturales foráneos.

El Informe Educación para Todos, 2012, señala cómo la estigmatización es un poderoso factor de marginación que los niños arrastran consigo hasta en las mismas aulas de la escuela… La falta de instrucción en lengua materna forma parte con frecuencia de un proceso más vasto de subordinación cultural y discriminación social (EPT 2010:12). Millones de niños, agrega, se ven privados del derecho humano a la educación… "Las barreras sociales y culturales constituyen

otros tantos obstáculos formidables" (EPT 2010:154). Entre otros ejemplos, menciona el caso de Guatemala, donde el promedio de años de escolarización varía de 6,7 entre los hispanohablantes a 1,8 entre los grupos de lengua Maya K'iche' (EPT 2010:167).

La necesidad de orientar la educación al desarrollo de las culturas, es una de las razones por las cuales la Educación para Todos "se basa en los derechos humanos y en la igualdad de todos los ciudadanos, que no tolera distinciones por motivos de raza, idioma, cultura o pertenencia étnica. Sin embargo, las identidades de grupo figuran entre las líneas de falla más profundas que afectan a la educación. En muchos países, los hijos de padres que pertenecen a una minoría étnica o lingüística, un grupo racial determinado o una casta inferior, ingresan en la escuela con pocas perspectivas de éxito, salen de ella con menos instrucción y obtienen resultados inferiores a los de los niños que no padecen esas desventajas" (EPT, 2010:190).

Unos 221 millones de niños del mundo en edad escolar hablan en sus hogares lenguas que no se reconocen en la enseñanza ni en los medios oficiales... En muchos países, las lenguas dominantes que se usan en la enseñanza guardan relación con el sojuzgamiento social, político y cultural del pasado. La colonización ha dejado una honda huella (EPT, 2010:194, 195).

Del otro lado, la educación tiene un rol positivo que podría desempeñar en la construcción de sociedades equitativas y plurales. Este es un compromiso que tiene derivado de los derechos de las personas a ser educadas en su idioma y en el marco de su cultura. Pero es también una deuda social de los Estados, una deuda social que con respecto a la educación en comunidades rurales "debe pasar por reconocer y respetar la diversidad cultural" (Ramo, 2011:94).

Por esto, "en América Latina, la mayoría de los países –algunos desde la década de 1920– han adoptado políticas educativas con programas bilingües e interculturales. Hoy en día, esos programas tratan de integrar las lenguas indígenas en los sistemas nacionales de educación, dando a los niños la oportunidad de aprender inicialmente en su idioma materno antes de pasar al español" (EPT, 2010:195). Pero aunque se han obtenido logros significativos, estos programas tropiezan con problemas considerables en varios países: cobertura limitada, escasa calidad, alcance limitado.

Esto ha hecho que en Guatemala (tras la firma de los Acuerdos de Paz en 1996) y otros países, dirigentes indígenas tratan de fortalecer la enseñanza intercultural con vistas a abordar problemas más hondos de discriminación y desigualdad y hacer evolucionar las relaciones de poder en la sociedad (EPT, 2010:195, 196). De la misma manera, se avanza en la responsabilidad de garantizar que los niños indígenas y de otros grupos desfavorecidos adquieran las competencias necesarias –comprendidos los conocimientos lingüísticos– para participar con éxito en la vida social y económica (EPT, 2010:195).

3.2. Hacia una nueva razón de ser de la escuela en zonas rurales desde la multiculturalidad

Como se ha dicho más arriba, la educación y su institución privilegiada, la escuela, a la vista de las condiciones sociales y las características culturales de las zonas rurales, debe jugar una función de mediación. La idea es cobijar a las nuevas generaciones bajo una educación desde la cultura materna, abierta a la multiversalidad del mundo, pero que también contribuya efectivamente a las capacidades de las personas a mejorar sus condiciones de vida.

Pocos temas se discuten con mayor vehemencia que el papel de la educación en la sociedad actual, y en especial su relación con el objetivo económico. Todos y cada uno de los análisis de la situación competitiva de la economía se centran en la importancia de una mano de obra instruida y cualificada. La cuestión subraya adicionalmente en las frecuentes referencias al gasto en enseñanza como inversión en seres humanos. Tradicionalmente la inversión busca aumentar los rendimientos económicos; la enseñanza es, pues, un aspecto, más exactamente un elemento, de la política económica general. Es menester examinar esta creencia dentro de una buena sociedad (John Kenneth Galbraith, *Una sociedad mejor)*.

Para ello, es preciso que la escuela revierta el papel que en muchos casos ha jugado en la desestructuración de las culturas de los educandos, sus familias e, incluso, de comunidades enteras. Y potenciar, por el contrario, sus posibilidades de continuar a nivel escolar los esfuerzos de recuperación, reproducción y desarrollo de las culturas, y la construcción de la unidad en la diversidad, que desde diferentes ámbitos y por parte de diferentes sujetos se vienen realizando.

En relación con el rol de la educación en el desarrollo de las comunidades rurales, el estudio *Educación para la Población Rural* insiste en la necesidad de "realizar acciones que tengan, no sólo una repercusión inmediata, sino que también sienten las bases para la generación de un desarrollo endógeno y sostenible". Para ello, los planificadores educativos, han de "diseñar políticas educativas de atención integral que, junto con la educación, actúen sobre otros aspectos socioeconómicos". Para tal fin, concluye, es necesario "involucrar a otros actores, además de los gobiernos, de modo que se establezca una responsabilidad conjunta del sector público y de la sociedad civil por la educación" (FAO, 2004:5 Presentación).

Tres ideas resaltan fundamentalmente en estas apreciaciones del estudio.

a. La necesidad de un desarrollo endógeno con alcances de largo plazo.
b. Lo urgente de una atención integral de las necesidades de desarrollo, junto con la educación.
c. La necesaria participación conjunta gobierno y sociedad civil en los procesos de desarrollo rural sostenible

Estas ideas, giran alrededor de la convicción de que los grandes problemas y las múltiples carencias en materia de desarrollo, demandan una visión sistémica, multidimensional e integral. Su tratamiento deberá tener, por tanto, un enfoque sistémico, multidimensional e integral. Un esquema en el cual la educación cumple un lugar preponderante. Un lugar que se le reconoce por especialistas y por diversas instituciones en diversos foros nacionales, regionales y mundiales, por el hecho de ser uno de los medios privilegiados para capacitar al principal sujeto del desarrollo: el ser humano.



Toda política pública, en especial las dirigidas al desarrollo social, supone políticas de reducción de pobreza, pero no toda intervención para reducir pobreza contiene un programa de desarrollo social, o puede considerarse una política pública. De hecho, una consecuencia no deseada del énfasis en las acciones gubernamentales anti pobreza en las últimas décadas, es el deterioro significativo de las políticas orientadas a la generación de movilidad social intergeneracional, principalmente en el plano educativo y en lo relativo a la calidad y la cobertura (Sojo, 2008:27).

En relación con la población rural, esta última afirmación es particularmente importante. La gran mayoría carece de libertad para participar efectivamente en su propio desarrollo, precisamente porque no tiene la capacidad económica suficiente, ni siquiera para su propia subsistencia. Pero tampoco las habilidades o las capacidades (en el sentido de Amartya Sen) para promoverlo. Por eso se insiste en la necesidad de impulsar el desarrollo de capital social, para reducir los altos índices de pobreza y pobreza extrema que azota a las comunidades rurales en nuestros países. La educación es uno de los medios para hacerlo.

El test o prueba de Raven, consiste en que el entrevistado encuentre la pieza faltan¬te en una serie de figuras que se le presentan sucesivamente. Para deducir cuál es la pieza que falta en cada caso es preciso aplicar habilidades perceptuales, de observa¬ción y de razonamiento analógico, pero no es necesario saber leer

La importancia del vínculo entre educación y comunidad rural, no sólo tiene que ver con el desarrollo social. En principio, y esto es determinante para avanzar en aquella dirección, tiene que ver con la relación que existe entre las habilidades cognitivas y área de residencia. Según el IDH Regional que venimos citando, múltiples estudios evidencian que también el desarrollo cognitivo depende del lugar de residencia. Al respecto, cita resultados obtenidos en diferentes estudios, los cuales han mostrado que “en los casos en que todos los demás factores se mantuvieron constantes, el hecho de residir en zonas rurales disminuyó en 6% las probabilidades de los jóvenes de obtener resultados superiores al promedio en la prueba de Raven” (PNUD/IDHALC, 2010:82, 83).



La educación puede convertirse en una herramienta útil para superar la pobreza. A condición de que la misma asuma con responsabilidad las características sociales y culturales de la comunidad. Foto: Centro Escolar Redes de Solidaridad, Comunidad Nueva Vida, Ciudad Sandino, Nicaragua.

Fuente: http://redesdesolidaridad.wordpress.com/category/estudios-sobre-nicaragua/

Este hallazgo es evidencia de una realidad que muchos especialistas de las ciencias sociales (de las ciencias de la educación también) han señalado con respecto a otras dimensiones de la vida humana (además de la educativa): que el contexto natural, social, histórico y cultural condiciona cómo los seres humanos conocemos la realidad y actuamos con respecto a ella, tanto individual como colectivamente.

Veamos algunos ejemplos más que nos permiten profundizar en la importancia del contexto en la construcción de nuestros conocimientos sobre la realidad. Construcción en la que es preciso tomar en cuenta que todo conocimiento es situado. Es decir, está determinado por las condiciones del contexto inmediato, lo mismo que por los fenómenos mundiales.

El fenómeno de la comunicación no escapa de esta condición. Wittgenstein (Cf.: Martínez, 1997) se refiere a este hecho, utilizando como ejemplo la traducción de una palabra de un idioma a otro. El que una palabra de un idioma indígena esté traducida correctamente por una palabra del idioma español depende del papel que juegue esta palabra en la vida total de la tribu: las ocasiones en que se usa, las expresiones de emoción que la acompañan generalmente, las ideas que despierta generalmente o que im¬pulsan a decirla…

Del ser humano mismo, y no sólo de las cosas que hace, se puede afirmar lo mismo: que es un ser situado. Lo que esto significa, lo hemos explicado en otra parte, en los siguientes términos (Us, 2009:21):

> El ser humano está situado en un tiempo del calendario, pero también en un tiempo de la historia, en un tiempo en su vida personal, en la vida de su familia (…) en la vida de la comunidad. De igual manera, está situado en un espacio geográfico. Un espacio que se puede localizar en un mapa, que se puede describir mediante características como: su altitud con respecto al nivel del mar, su clima, sus elevaciones, sus depresiones, cuántos ríos tiene, cuál es su extensión, y muchos otros detalles que permiten identificarlo. Un espacio que es también natural: está constituido por una naturaleza cuyas características pueden ser similares o diferentes de las características naturales de otros espacios.
>
> Pero ese espacio geográfico y natural es también un espacio político. En él hay una forma de organización de la comunidad para el ejercicio del poder, de acuerdo con la visión y los intereses de la comunidad, o de algunos grupos de la comunidad o de algunas personas de la comunidad, siempre con vínculo con personas, organizaciones e instituciones de otras comunidades o del país en general o de otros países. Este ejercicio del poder, da lugar siempre a una forma en que las personas tienen acceso a los bienes naturales, sociales, económicos y culturales que la comunidad y el país producen.

Todo esto tiene profundas implicaciones en educación. Tiene que ver con lo que en los últimos años se ha venido expresando con el concepto de pertinencia, como concepto básico de la calidad educativa. De modo que sin *pertinencia*, tal calidad no existe. Los alcances de este concepto, dependen de las dimensiones de la realidad en las que se desenvuelven los sujetos de la educación, con las cuales los procesos y las acciones educativas se vinculen.

Así, se puede afirmar que, para que la educación desarrollada en las escuelas rurales tenga la calidad deseada, debe vincularse con el ser natural-biológico, social, histórico, económico-productivo, lingüístico… en fin, con la cultura toda de la población rural. Este es su principal desafío. La orientación epistémica, el enfoque teórico, la metodología, los contenidos de aprendizaje, los procesos administrativos, etc., de la escuela, deben concretarse de manera sistemática y permanente en una relación coherente con la comunidad.

3.3. Escuela y comunidad rural

¿Qué cosas, pues, debe hacer la escuela? De entrada, digamos que la vinculación de la escuela con el ser, el *sentir y el querer* de la comunidad rural, exige superar el tradicional aislamiento en que la escuela, en muchos casos, se encuentra en relación con la misma. Para que esto se haga factible, la escuela debe ajustarse a algunas condiciones, como las siguientes, entre otras.

• Fortalecer una visión integral de la realidad

Recuerda George Gray (2010) cómo la educación, en cualquiera de nuestros sistemas educativos, nos hizo "recolectores de datos, troceadores de la realidad social", con una visión muy fragmentada de la realidad. Esta constatación, marca como ruta del trabajo escolar en las zonas rurales, vincular la formación de habilidades personales con su aplicación en la vida social, los aprendizajes teóricos con su aplicación práctica, la formación intelectual con la formación moral… En fin, superar el abismo existente todavía entre los enfoques teóricos y metodológicos de la labor escolar y las características específicas de cada contexto en el que se lleva a cabo dicha labor.

La escuela rural no puede estar desligada de su realidad, para que la formación que proporciona, responda a la misma. Sólo de esta manera podrá superar totalmente el carácter "bancario", mecánico, memorista (Cf.: Freire), y aprovechar convenientemente los recursos de las nuevas tendencias pedagógicas. En la escuela rural, en muchos casos, esto es particularmente necesario.

• Contribuir al desarrollo de la potencialidad de las personas y de los pueblos

Desde su base en el Paradigma Emergente, Martínez (1997), señala cómo la escuela tradicional ha dejado a tantas personas con "desventajas culturales", es decir, con sus potencialidades sin desarrollar. Y agrega una crítica severa sobre los efectos del trabajo escolar en el desarrollo de las personas. Este efecto es, según los datos aportados por múltiples estudios, más visible en las escuelas rurales, con el consiguiente impacto en las posibilidades de vida de la población rural.

«Por primera vez, el hombre (sic) ha comprendido realmente que es un habitante del planeta, y tal vez piensa y actúa de una nueva manera, no sólo como individuo, familia o género, Estado o grupo de Estados, sino también como planetario». (Vernadski)

En el siguiente párrafo, tenemos una de las grandes tareas de la escuela, particularmente necesarias en las comunidades rurales. Lo que hemos hecho es poner en positivo lo que Martínez anota como crítica:

> Lo humano de la labor de la escuela, es motivar a las y los estudiantes a superar el conformismo, desarrollar el pensamiento divergente, aceptar la discrepancia razonada, aceptar oposición lógica, tolerar la crítica fundada. Todo esto puede llevarse a cabo, de manera seria, real y efectiva, en todos los sistemas educativos, abriendo los espacios para desarrollar las potencialidades, iniciativas e impulsos de las personas y de los pueblos, que los proyectan mucho más allá de los cauces y metas pre-programados desde afuera.

• Asumir el carácter integral, sistémico y holístico de la vida humana

La idea de promover una visión integral y holista en educación, responde al abordaje integral e integrador de la existencia, así como a la conciencia clara de que el concepto de desarrollo humano y sostenible, se nutre de la riqueza de las diversas culturas y de una relación equilibrada entre la sociedad humana y la biodiversidad del planeta (Cf. Cochoy, 2006:9). Este es un derecho de las personas, reconocido legalmente en algunos países. Pero, más allá de su sentido como derecho legal, es un derecho natural de todo ser viviente, tal como han reconocido siempre las culturas indígenas de *Ab'ya Yala* (América).

Así:

> Toda persona, todos los pueblos, todos los seres tienen derecho a su realización integral desde su nacimiento hasta su vejez. Todos los seres tienen derecho a vivir su vida plenamente, nadie tiene derecho a amenazarla, cohibirla o cortarla. Porque cada engendramiento, cada nacimiento, cada crecimiento y cada madurez, son un milagro de vida; son expresión sagrada de co-creación (Cf. Cochoy, 2006:69).

Si el abordaje fragmentado del conocimiento y la formación en la educación tradicional surgió de la separación de los seres humanos de su matriz natural, fenómeno que ha tenido lugar desde mediados del siglo XX, según Eric Hobsbawn, el surgimiento de una educación integral, requiere de un cambio de visión y del paradigma educativo.

De un lado, tenemos la visión integral de la realidad desde el pensamiento de los Pueblos Indígenas y las comunidades rurales, en la línea del texto de Cochoy. De otro, la misma necesidad sentida desde el paradigma emergente en la ciencia en Occidente, de incorporar la visión de integralidad en la educación, con "una filosofía educacional holista capaz de entender y documentar los principios filosóficos inherentes a las ciencias naturales y sociales, junto con los mayores sistemas humanistas alcanzados por la humanidad", como dice Martínez (1997).



Separación del ser humano de su matriz natural

En 1992, el historiador inglés Eric Hobsbawm se refirió a los sucesos "espectaculares, mundiales e impredecibles", que llevaron a la vida humana y a las sociedades a transformarse de una manera tan radical como nunca antes. De manera tan vertiginosa, que sucedían "no sólo a lo largo de la vida de una persona, sino en una época de ella." Los cambios fundamentales que según Hobsbawm han tenido lugar en el mundo, han afectado de raíz la vida del ser humano en su totalidad: su concepción de sí mismo, del mundo, de la vida, de su relación consigo mismo, con la naturaleza y con los demás seres humanos… y de sus formas de conocer la realidad.

"Durante la mayor parte de su historia, la humanidad ha habitado en el campo junto a los animales. Así era aún en los años de la segunda guerra mundial, ya que incluso en las naciones más industrializadas como Estados Unidos y Alemania, un cuarto de población vivía de la agricultura. Pero entre 1950 y 1973 esto cambió en la mayor parte de la superficie terrestre".

• Incorporar la interdisciplinariedad como método de trabajo escolar

La fragmentación en la visión de la realidad, propicia una fragmentación del conocimiento, y justifica el trabajo "en solitario" en los distintos campos del conocimiento y del quehacer educativo. Cada educador cree tener la verdad necesario para ejercer su labor, y cree no necesitar de las y los demás. Si esto es dañino en el trabajo docente, lo es también en los procesos técnicos y de planificación educativa.

De modo que la urgencia de incorporar la interdisciplinariedad como método en el trabajo educativo, es una necesidad de todos los niveles y componentes de los sistemas educativos en nuestros países. En todos los procesos, incluyendo las acciones escolares, es necesario contar con la participación de los especialistas de las distintas labores, con su bagaje de conocimientos y experiencias.

En cuanto a la escuela, la interdisciplinariedad puede ser un recurso valioso, como método, que incorpore en los procesos de aprendizaje con el mismo nivel de importancia que los contenidos establecidos en el currículo oficial los conocimientos que pueden aportar los especialistas de la misma comunidad, portadores de los conocimientos y la experiencia provenientes de la vida misma.

• Abrirse a los conocimientos y los modelos educativos de las comunidades rurales y los pueblos indígenas

Una de las oportunidades que derivan del surgimiento de un nuevo paradigma en la ciencia, tal como la hemos conocido hasta hoy desde la educación, es el reconocimiento de la validez como ciencia de los conocimientos desarrollados por los pueblos no occidentales. Como este tema de la validez científica de un determinado grupo de conocimientos sobre la realidad o una parte de ella, pertenece al campo de la epistemología, la escuela necesita una revisión de sus propias bases epistemológicas, para tener coherencia con la realidad en la cual se ubica.

El ser mismo de la escuela necesita adecuarse a la nueva visión acerca de la realidad. Un ejemplo: si antes, la escuela era considerada como el medio para enseñar a los escolares e, indirectamente, a sus familias y a la comunidad, por ser la única poseedora de la verdad, hoy ese papel ya no tiene fundamento. Antes, en algunos lugares se decía, por ejemplo, que la escuela era "el templo del saber", en el sentido de que sin escuela, no había posibilidad de acceder al conocimiento. Y se decía eso, porque se consideraba la ciencia cultivada en Europa y Estados Unidos, o en algunos de nuestros propios países basada en los métodos de aquélla, como la única ciencia verdadera. Y la escuela se encargaba de trasladarla al resto de la humanidad.

Hoy, esa idea se ha ido superando. Gracias, por una parte, a muchos de los cultivadores de las ciencias de los pueblos y las culturas no occidentales, como el caso de los Pueblos Indígenas de Centroamérica, México, América del Sur, por ejemplo, que han venido dando a conocer al mundo el bagaje científico (ciencias relacionadas con las diversas dimensiones de la realidad: naturaleza, sociedad, política, por mencionar algunas), tecnológico, filosófico, artístico, etc. Claro, con supuestos epistemológicos distintos. Y, por otra, al cambio mismo de paradigma de la ciencia tradicional.

En este sentido, es preciso valorar los conocimientos de las mujeres y los hombres dedicados a la producción en sus distintas ramas (agrícola, hortícola, silvícola, y un largo etcétera), la construcción, la salud, el nacimiento el control del tiempo, la economía… Tales conocimientos han sido la base incluso de civilizaciones enteras, y perviven en muchas partes en nuestros países, en las comunidades rurales y en las comunidades indígenas.

El papel, pues, de la escuela, es abrir los espacios para su incorporación al currículo escolar, junto con los contenidos de aprendizaje establecidos en las orientaciones curriculares nacionales. Y en algunos casos, apoyar su redescubrimiento y su sistematización, en conjunto con miembros de la comunidad. La interdisciplinariedad incluye la participación de estos portadores de conocimiento.

* * *

Como hemos podido ver, aun así sin muchos detalles, en las comunidades rurales hay una gran riqueza. Aparte de las riquezas naturales, los recursos del subsuelo, las derivadas de las actividades productivas, y otras, hay también una gran riqueza en la cultura y en la manera de ser de muchas personas. En estas páginas, hemos visto algunos de esos elementos, que sociólogos y economistas consideran como parte del capital social con que se cuenta.

Pero hace falta algo. Primero, valorarlos. Segundo, potenciarlos. Y es aquí donde entra la escuela en escena. Nos queda reflexionar, investigar y encontrar formas para que como educadores, que sabemos movernos en la escuela, podamos desde la escuela contribuir a lograr este cometido. En la siguiente unidad, encontraremos algunas ideas para ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alimonda, Héctor, Coord. (2011). *La Naturaleza colonizada. Ecología política y minería en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.

Capra, Fritjof, (2003). *Las conexiones ocultas*. Barcelona: Editorial Anagrama, S. A.

Carballo, José, *Los grupos indígenas costarricenses*. Costa Rica: UNA/GEIC. http://www.una.ac.cr/bibliotecologia/grupos_etnicos/indigenascr.htm.

Cochoy Alva, María Faviana et al. (2006). *Raxalaj Mayab' K'aslemalil - Cosmovisión Maya, Plenitud de la Vida*. Guatemala: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD. 133 páginas.

Consejo Agropecuario Centroamericano, (2009). *Estrategia Centroamericana de Desarrollo Rural Territorial, ECADERT.* San José, Costa Rica: CAC/SICA.

Chang, Giselle et al. (1999). *Nuestra cosmovisión: creencias, prácticas y rituales*. Serie Culturas Populares Centroamericanas; nº 2. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, CECC.

De Sousa Santos, Boaventura, (2009). *Pensar el Estado y la Sociedad: Desafíos Actuales*. 1ª. Ed. Buenos Aires: CLACSO-Waldhuter Editores.

Díaz, Cecilia y otros, (2009). *Develando experiencias: Otra mirada hacia la sistematización*. Costa Rica: IICA.

Durston, John, (2002). *El capital social campesino en la gestión del desarrollo rural. Díadas, equipos, puentes y escaleras*. Santiago: CEPAL.

Ely Yamin, Alicia, Coord., (2006). *Derechos económicos, sociales y culturales en América Latina, Del invento a la herramienta*. México: Plaza y Valdés, S.A. de C.V.

Ellacuría, Ignacio, (1999). *Filosofía de la realidad histórica*. Colección Estructuras y Procesos, Vol. 7, 2ª Edición. San Salvador, El Salvador: UCA Editores.

Escobar, Arturo, (2002). "Globalización, Desarrollo y Modernidad". En: Corporación Región, ed. *Planeación, Participación y Desarrollo*. Medellín: Corporación Región, pp. 9-32.

Esquit, Édgar y Rodas Núñez, Isabel, (2004). "De españoles a ladinos, cambio social y relaciones de parentesco en el Altiplano central colonial guatemalteco". En: *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales,* Vol. I, No. 2. San José, Costa Rica: FLACSO. Diciembre. 2004. Disponible en: http://www.flacso.or.cr/fileadmin/documentos/FLACSO/Revista_CACS_2.pdf

FAO, (2004). *Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Presentación. PROYECTO FAO-UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC.

Farah H., Ivonne y Vasapollo, Luciano, Coordinadores, 2011. *Vivir bien: ¿Paradigma no capitalista?* Bolivia: CIDES-UMSA.

Giménez, Carlos, (2000). *Guía sobre Interculturalidad, Primera Parte: Fundamentos Conceptuales.* Colección Cuadernos Q'anil 1. Guatemala: Presidencia de la República – PNUD.

Gutiérrez Rivas, Rodrigo et al., (2007). *Los derechos sociales y el desarrollo rural.* México: Centro de Estudios para el Desarrollo Rural Sustentable y la Soberanía Alimentaria (CEDRSSA), Cámara de Diputados, LIX Legislatura. 252 p.

Hobsbawm, Eric, (1999). *Historia del Siglo XX.* Argentina: Imprenta de los Buenos Ayres S.A.I, y C.

Houtart, François, (2009). *Mercado y Religión.* Panamá: Ruth Casa Editorial.

Kliksberg, Bernardo, Tomassini, Luciano, Comp. (2000a). *Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo.* Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Kliksberg, Bernardo, (2000b). *Capital social y cultura: claves olvidadas del desarrollo.* Documento de Divulgación 7. Buenos Aires, República de Argentina: BID-INTAL.

Kuhn, Thomas S., (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas?, y otros ensayos.* Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Lizcano Fernández, Francisco, (2005). "Composición Étnica de las Tres Áreas Culturales del Continente Americano al Comienzo del Siglo XXI". *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales,* Núm. 38, mayo-agosto. México: UAEM - Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, Pp. 185-232.

López, Néstor, Coord., (2011). *Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2011: La Educación de los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes.* Buenos Aires: IIPE-UNESCO. Madrid: OEI. Disponible en: http://www.oei.es/siteal_informe2011.pdf.

Martínez Miguélez, Miguel, (1997). *El Paradigma Emergente. Hacia una Nueva Teoría de la Racionalidad Científica.* México: Editorial Trillas, S. A. de C. V.

Ortega Hegg, Manuel, et. al., (2005). *Masculinidad y factores socioculturales asociados al comportamiento de los hombres: estudio en cuatro países de Centroamérica.* Managua: UNFPA-CEPAL.

Paymal, Noemi, (2008). *Pedagooogía 3000: guía práctica para docentes, padres y uno mismo.* Córdoba: Brujas.

Prigogine, Ilya, (2007). *Ciencia y Azar.* Edição Guinefort.

Radford, Luis, (1999). “La razón desnaturalizada: ensayo de epistemología antropológica”. En: *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa,* RELIME, Vol. 2, No. 2-3, pp. 47-68. México, D. F.: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa.

Ramo Garzarán, Marta, (2011). “El nuevo espacio rural en El Salvador: Análisis de un Programa Educativo de Participación Comunitaria”. En: *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado.* Vol. 15, No. 2, pp. 93-107. Granada: Universidad de Granada. Disponible en: http://www.ugr.es/local/recfpro/rev152ART6.pdf.

Rello, Fernando, (2001). *Instituciones y pobreza rurales en México y Centroamérica.* México: UN-CEPAL-ECLAC.

Salazar Tetzagüic, Manuel de Jesús, 2001. *Culturas e interculturalidad en Guatemala.* Guatemala: Universidad Rafael Landívar / Instituto de Lingüística y Educación.

Tello, Mario, Coord., (2006). “Aspectos teóricos del Capital Social y elementos para su uso en el análisis de la realidad”, En: *Clusters y Desarrollo Regional: Los Casos de Piura y Loreto.* Perú: Consorcio de Investigaciones Económicas, CIES.

Tönnies, Ferdinand, (1947). *Comunidad y Sociedad.* Buenos Aires: Editorial Losada, S. A.

UNESCO, (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural.* París, Francia: UNESCO.

UNESCO, (2011). *Invertir en la diversidad cultural y el diálogo intercultural, Informe Mundial 2011.* París: UNESCO.

Us Soc, Pedro, (2009a). *Conocer la Realidad para Transformar el Futuro: La Investigación como Herramienta para Mejorar la Calidad de la Labor Docente,* Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica, Vol. 40. San José, Costa Rica: CECC/SICA.

Us Soc, Pedro, (2009b). *La Práctica de la interculturalidad en el aula,* Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Básica, Vol. 13. San José, Costa Rica: CECC/SICA.

IV UNIDAD

Entre lo global y lo local: abordaje pedagógico de la multiculturalidad en la escuela rural



La escuela es una entidad con múltiples facetas. Precisamente porque es una comunidad de seres humanos con muy variadas historias personales, muy variadas visiones del mundo, variadas formas de entender y vivir la vida y de convivir en sociedad. Esa variedad característica del contexto, en este pequeño espacio, la escuela, y mediante diversos procesos de síntesis, da lugar a nuevas experiencias que sirven al crecimiento permanente de los sujetos involucrados hacia su plena realización *humana,* individual y colectiva.

Esto último es, al menos, lo deseable, y en la legislación de algunos de nuestros países, se establece como norma constitucional la responsabilidad de la educación de promover el desarrollo integral de las y los ciudadanos. Una educación que permita, como al joven y la señorita de la imagen inicial de esta unidad (escolares de Playa Chiquita, Distrito de La Chorrera, Panamá), "aprender más que las tablas de multiplicar" (Melissa Novoa, martesfinanciero.com, 23-11-10).

De las múltiples facetas de la escuela, en esta unidad, la última del libro, nos referiremos específicamente a la *pedagógica*. El término *pedagógica* se utiliza aquí no simplemente como lo relativo a la pedagogía, sino en el sentido de Enrique Dussel, como *la práctica de la escuela*, en cuanto que práctica educativa, práctica social, práctica política, práctica filosófica. En tal sentido, la *pedagógica* es, por necesidad, situada, ligada a la realidad en general y a la propia de cada contexto. El marco de referencia de esta *pedagógica,* es la región centroamericana y la República Dominicana, consideradas en su totalidad, como entidades geopolíticas, como entidades sociales, como entidades culturales, como entidades en proceso de transformación por medio de una *pedagógica* que libera, por medio de una escuela que desescolariza mucho de sus procesos, porque ha de llevarlos más allá del espacio físico e institucional. Porque ha de asumirse a sí misma como parte de la comunidad, una institución *junto con* las instituciones de la comunidad.

Una escuela que asume como su función, entre otras, continuar los esfuerzos de recuperación, reproducción y desarrollo de las culturas, y la construcción de la unidad en la diversidad, realizadas desde las familias, las comunidades y la sociedad civil. Una escuela que se revisa desde la pedagogía crítica y desde el nuevo paradigma en educación (el paradigma emergente). La filosofía y la sociología latinoamericanas y la pedagogía freireana son también referentes.

Desde esa perspectiva, se ensayan algunas rutas para la vinculación de la escuela rural con las condiciones sociales y la multiculturalidad. Con ello, la escuela tendrá la oportunidad de contribuir a la consolidación de las identidades de las y los estudiantes, y establecer bases para su participación en el desarrollo humano sostenible de sus familias, sus comunidades y su país. Todo ello, por medio de los principales aspectos del trabajo escolar, como el desarrollo curricular, la elaboración de materiales educativos y el fortalecimiento de las habilidades metodológicas de las y los docentes.

Competencias a desarrollar

Mediante el estudio, la reflexión y la ejercitación de las principales ideas contenidas en la unidad, la y el estudiante desarrollará competencias como las siguientes:

1. Vincula en forma crítica y coherente *la práctica* de la escuela rural con las necesidades de transformación de las condiciones económicas, sociales, políticas y antropológicas de las comunidades rurales de su país.

2. Propone creativamente una *práctica* de la escuela (una *pedagógica*) en las comunidades rurales de su país, transformada en función de la promoción del desarrollo humano, social y sostenible de las mismas.

3. Aplica con creatividad, propiedad y pertinencia las orientaciones de una *pedagógica* situada histórica, social y culturalmente, en el desarrollo curricular local, en la elaboración de materiales educativos y en la formación inicial docente.

1. Hacia una *pedagógica* para la diversidad cultural

Como hemos dicho, el hijo o la hija nacidos en la familia son educados para ser un día padre y madre y al mismo tiempo ciudadanos adultos. Los niños en las instituciones político-pedagógicas son disciplinados para ser un día parte responsable de la ciudad.
(Enrique Dussel)

Antes de entrar en materia, y pensando en lo dicho en el texto del encabezado, realicemos un breve ejercicio, que puede ser en forma individual o en forma grupal. Retrocedamos en el tiempo, a nuestros años en la escuela preprimaria o en la escuela primaria o básica. Recordemos situaciones como las siguientes:

a. El sentimiento que despertó en nosotros el ambiente escolar, no sólo en el primer momento, sino, sobre todo, a lo largo de cada ciclo. ¿Miedo? ¿Alegría? ¿Confianza? ¿Deseos de permanecer en la escuela, o deseos de retirarnos a la seguridad de nuestro hogar? ¿Por qué?

b. La relación que establecieron con nosotros y nosotras las y los docentes. ¿Amistad? ¿Autoridad total? ¿Disciplina rígida? ¿Trato amable? ¿Equilibrio entre autoridad y comprensión?

c. En la relación entre niñas y niños, ¿trato justo?, ¿preferencias hacia los hombres o preferencias hacia las mujeres?

d. En cuanto a la metodología utilizada en las actividades de aula, ¿qué tipo de contenidos aprendíamos? ¿Qué nivel de interacción había entre docente y estudiantes? ¿Qué formas y niveles de interacción entre estudiantes propiciaba el docente? ¿Alguna situación relevante que determinara nuestra formación futura?

e. Ahora que sabemos que en nuestros respectivos países, cada grupo o cada pueblo tiene modos culturales distintos, o, mejor dicho, culturas distintas, ¿algunos elementos de tales culturas formaron parte de nuestros aprendizajes? ¿Aprendimos a valorar los modos culturales diferentes a los propios? ¿Hubo formas de discriminación a niñas o niños diferentes, ya sea por su procedencia o por el color de su piel o por alguna otra característica física, por parte de docentes o compañeros?

f. En los casos en que hubo en nuestro grupo compañeras o compañeros hablantes de un idioma diferente al oficial, algún idioma indígena, por ejemplo, ¿cómo fue el abordaje de la situación por parte de la o del docente? ¿Facilitó a tales niños o niñas oportunidades diferenciadas para aprender? ¿Cómo lo hizo? ¿No los tomó en cuenta o simplemente los ignoró? ¿Qué resultados obtuvieron estos niños o niñas en su rendimiento en cualquiera de tales casos?

g. ¿Tenía la escuela programa específico alguno para abordar el uso de los distintos idiomas, además del oficial, en los procesos de aprendizaje, lo mismo que elementos de las diferentes culturas?

Enrique Dussel (1980), en el siguiente texto, lleva estas reflexiones a un nivel que nos muestra las múltiples relaciones que el hecho educativo tiene con lo político, lo social, lo filosófico... Prestemos atención especialmente a las referencias que hace a los idiomas y las culturas, en su relación con la práctica oficial común, desde el Estado. Compartamos con nuestros compañeros y compañeras nuestros comentarios.

En América Latina, mundo todavía machista, el padre como Estado se opone a la madre como cultura. Por ello "vine a Comala porque me dijeron que acá vivía mi padre, un tal Pedro Páramo. Mi madre me lo dijo [...]: Exígele lo nuestro [...] El *olvido* en que nos tuvo, mi hijo, cóbraselo caro" (Juan Rulfo, *Pedro Páramo*, 1971).

El hijo porta en su ser la bipolaridad agónica del padre-madre, violencia-cultura. El latinoamericano, hijo de Malinche (la india que traiciona su cultura) y de Cortés (el padre de la conquista y las virtudes del Estado dependiente…), "no quiere ser ni indio, ni español. Tampoco quiere descender de ellos. Los niega. Y no se afirma en tanto que mestizo, sino como abstracción: es un hombre. Se vuelve hijo de la nada. Él empieza en sí mismo".

Esta paradójica posición del hijo, América latina, se debe a que el *nuevo* no puede aceptar la dominación originaria del poder del más fuerte *padre,* el Estado imperial primero y después el Estado neocolonial que traiciona su cultura propia, ni a su dominada y violada madre, su propia cultura que lo amamantó con sus símbolos junto a la leche originaria. La pedagógica… debe partir de muy lejos para descubrir su destino y su historia. "[...] y una fuerza me penetra lentamente por los oídos, por los poros; el idioma. He aquí, pues, el idioma que hablé en mi infancia; el idioma en que aprendí a leer y a solfear [...] Me vuelve a la mente, tras de largo *olvido* [...] debe estar guardada en alguna parte con un retrato de mi *madre…* (Enrique Dussel, *La Pedagógica Latinoamericana*, 1980).

1.1. De la escuela dada a la escuela posible

¿De dónde debe partir, según Dussel, nuestra reflexión sobre la pedagógica? Es decir, ¿la reflexión sobre la *práctica de la escuela*, en los distintos niveles de nuestros sistemas educativos y en sus distintos componentes? ¿Cuáles deberían ser las bases sobre las cuales los planificadores han de preparar todos los insumos para la práctica escolar? No, por cierto, de la pedagogía tradicional. Ni de las muchas definiciones de escuela existentes, que dependen de la corriente pedagógica desde la cual la misma es considerada.



La educación popular, inspirada en el pensamiento de Paulo Freire, abrió las puertas a la participación de los estudiantes en las discusiones sobre la realidad social, política e histórica de las comunidades rurales y de los pueblos indígenas. Grupo de jóvenes estudiantes en taller de análisis de la realidad, organizada por COPINH, Honduras.

Fuente: COPINH Honduras, puchica.org.

Nuestra reflexión sobre la práctica de la escuela en los distintos contextos, debe comenzar "desde más lejos", desde más profundo. Desde la matriz histórica, social, política y cultural, que explica los distintos tipos de comunidades humanas que encontramos en cada uno de nuestros países, con sus peculiares y múltiples formas de relación social, política, económica. Matriz que también explica el estado de cosas a nivel de países, de naciones, de Estados. Que también explica la relación entre el Estado y los distintos sectores de su población, la razón de ser y las orientaciones de las políticas públicas.

"La pedagógica no debe confundírsela con la pedagogía. Esta última es la ciencia de la enseñanza o aprendizaje. La pedagógica, en cambio, es la parte de la filosofía que piensa la relación cara-a-cara del padre-hijo, maestro-discípulo, médico/psicólogo-enfermo, filósofo-no filósofo, político-ciudadano, etc. Es decir, lo pedagógico en este caso tiene una amplia significación de todo tipo de "disciplina" (lo que se recibe de otro) en oposición a "invención" (lo que se descubre por sí mismo)" (Dussel, 1980).

Una primera cuestión que constatamos es la existencia de una escuela con funciones estructurales bien definidas. Estas, no son sino las mismas atribuidas a la educación, y que la escuela institucionaliza a nivel local. Según Bazán (2002:53, subrayados nuestros), dichas funciones son:

> Transmisión de la *herencia cultural* compartida societalmente, entrega a 1os individuos de *1os demás roles sociales*, preparación de 1os actores a la *vida laboral*, proporcionar una base para *evaluar y comprender 1os status societales,* promoción del *cambio social* y la *movilidad individual* y grupal mediante el *desarrollo del conocimiento y la investigación científica*, entre otras.

Estas son las funciones que la sociedad le ha asignado a la escuela, como institución privilegiada de nuestros sistemas educativos. El rol de la misma en nuestras sociedades, es tal, que prácticamente ninguna preparación, ninguna capacidad, ninguna experiencia, ningún conocimiento, ningún ejercicio profesional tienen reconocimiento oficial para función pública alguna, si no es sancionado por la escuela, mediante el certificado correspondiente. Tenemos, pues, algo así como una *dictadura de la escuela.*

En este sentido, si hay herencia cultural alguna (con todo lo que la cultura contiene y significa) que cuente con reconocimiento del Estado, es la que se traslada por medio de la escuela. Aplicada esta afirmación a la diversidad cultural que caracteriza nuestros países, es claro que los Estados no reconocen más cultura que las llamadas *culturas nacionales*, configuradas exclusivamente desde los modos culturales de los sectores sociales que controlan el poder político, el poder económico o el poder militar en cada país. Generalmente, esta idea de *cultura nacional* sirve como base de *la identidad nacional,* y está ligada al concepto de Estado-Nación. Este concepto es, por definición, excluyente, como puede verificarse a lo largo de los dos siglos de existencia de los estados nacionales en nuestros países.

Como se afirma en el Tomo II, de la Historia del Istmo Centroamericano (CECC, 2000:297) el surgimiento de las naciones en Centroamérica, estuvo ligado a algunas condiciones de los ciudadanos, pero desligado de otras. Así,

> …dentro de cada Estado centroamericano no todo el mundo tenía la misma cultura o pertenecía a la misma etnia. El proyecto liberal que comenzó con la Federación se había rápidamente convertido en un proyecto excluyente, integrador de territorios pero no de todos los individuos. Aunque la Constitución de 1824 establecía que todos los hombres eran iguales ante la ley, pronto aparecieron las categorías de ciudadanía al reducirse su universalidad por razones de orden censual y de alfabetismo. Es decir, terminaron votando solamente los propietarios y los que sabían leer. Con tal reduccionismo civil, las mujeres, los analfabetas y los indígenas, es decir, la mayoría de la población, se quedaron al margen de la construcción de la nación (CECC, 2000: p. 297).

Instrumento fundamental para la conservación y la reproducción de este estado de cosas, ha sido la educación. La práctica escolar ha sido diseñada, organizada y orientada a este propósito. Por eso es que todos los aprendizajes, hasta muy recientemente, se redujeron a la memorización y la repetición mecánica de información propia de algunas áreas de conocimiento, sin llegar a profundizar en la racionalidad científica que les sirve de base, ni en las implicaciones concretas de la misma. Menos aún se ha reparado en la relación que tales aprendizajes tienen con la vida cotidiana y los distintos contextos sociales de las y los estudiantes, que pudiera permitir el desarrollo de capacidades para hacer ciencia desde la escuela, como medio para comprender y transformar la realidad inmediata.

Así, desde el punto de vista de la diversidad cultural, se puede afirmar que, en general, la educación en nuestros países ha sido una educación monoétnica y

monocultural. La visión del mundo que enseña la escuela es, por tanto, monista, que oculta necesariamente la existencia de otras culturas, que no sean las adoptadas por quienes tienen en sus manos la planificación educativa. Es imposible pensar en la diversidad cultural desde este punto de mira.

Han sido vehículos para este enfoque, las políticas educativas, el currículo, los materiales educativos, la formación docente... El discurso educativo mismo, así como las distribuciones presupuestarias, los procesos administrativos, la contratación de personal, en fin, todos los procesos y componentes de nuestros sistemas educativos, han tenido como elemento subyacente la conservación de esta visión.

La imposición de este enfoque, ha tenido graves implicaciones en orden a la diversidad cultural. Entre otras: invisibilización de las demás culturas nacionales, expulsión de los idiomas indígenas de la escuela (lo mismo que de todos los demás espacios públicos, por supuesto), no observancia (por decir lo menos) de los derechos de los pueblos, consagrados en instrumentos políticos y jurídicos internacionales, así como en algunas normas nacionales… Y expulsión de gruesos sectores sociales y los pueblos indígenas de los espacios públicos y… de la historia.

Junto con ello, y acaso con un impacto menos perceptible, pero de efectos de mayor alcance, tiene que ver con el olvido interesado de la validez de la experiencia, que es la base de mucho del conocimiento desarrollado en las comunidades rurales, mediante la aplicación reiterada de procedimientos propios. Junto con este desplazamiento de la experiencia, viene como consecuencia también el desplazamiento de los conocimientos propios, el cuestionamiento de su validez.

La apropiación de los conocimientos de los pueblos dominados, ha sido una práctica común en los procesos de conquista y posterior sometimiento de los conquistados. En nuestros países, esta práctica que viene dándose desde 1492, se ha caracterizado por la apropiación de los conocimientos de las culturas originarias, y su negación posterior, no sólo de su validez, sino también de la capacidad de los pueblos de producir conocimiento alguno.

En este sentido, las especialidades en conocimientos y profesiones a las que los habitantes de las comunidades rurales y de las comunidades indígenas, al no ser sancionados por la escuela, no cuentan con reconocimiento formal. Lo cual no obsta para que en las mismas comunidades tengan reconocimiento y una validez incuestionable.

Viene al caso, a este respecto, una anécdota vivida en una reunión de trabajo del Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afrodescendientes de Honduras, PRONEEAAH, para establecer el vínculo entre el Currículo Nacional y las culturas de los pueblos indígenas y afrohondureños. Se encontraba entre las autoridades educativas presentes, la Subsecretaria (Viceministra) Técnica de Educación. Uno de los dirigentes indígenas participantes, inicia su intervención dirigiéndose a los participantes llamándolos “colegas profesionales”. Acto seguido agregó:

> Se extrañarán ustedes que les llamo colegas profesionales. Pero quiero que sepan que yo también soy un profesional. No graduado de la Universidad. Pero soy profesional en lo que hago como campesino, como agricultor. Porque sé lo que hago, sé cómo lo hago, tengo mi técnica, y porque es mi profesión. Por eso también soy un profesional.

El auditorio respondió con señales de asentimiento. Y no dejó de motivar comentarios posteriores entre los demás participantes, algunos de aprobación y otros de desacuerdo con "semejante pretensión".



Hoy en día existe evidencia de que el modelo clásico de educación básica rural, propuesto por los Estados, es inadecuado y poco eficiente. La construcción de un sistema educativo alrededor del alumno monocultural y monolingüe responde a un supuesto erróneo de homogeneidad de credo, cultura y lengua, postulada por los Estados nacionales del siglo XIX. Desde hace ya varias décadas se discute la ineptitud del modelo, incapaz de fomentar a cada uno de los alumnos concorde a su tiempo, a sus intereses, a su inteligencia y a sus potencialidades, a su cultura y a su lengua (Abram, 2004).

Por supuesto, y como indica De Sousa Santos (2003), la práctica requiere de alguna teoría. Aun cuando haya que aceptar que tal teoría puede ser producida desde la experiencia (con una metodología distinta al *método científico*), y no haya sido escrita en libros. La experiencia, dice, "no excluye una teoría previa, el pensamiento deductivo o, incluso, la especulación, pero fuerza a las mismas a tener en cuenta la observación empírica de los hechos, en tanto que última instancia de confirmación" (De Sousa, 2003:67).

La escuela rural, necesita reflexionar sobre estas afirmaciones. Es decir, pensar sobre cómo incide en su realidad inmediata en el corto plazo, con sus características sociales, políticas y culturales actuales. Con sus propios profesionales, aun cuando los mismos no sean producto formal de la educación escolar, reconociendo que sus conocimientos, transmitidos de generación en generación, han sido el soporte de su vida a lo largo del tiempo, incluso de siglos.

Por supuesto que la escuela debe tener a la vista no sólo lo inmediato. Debe atender lo inmediato, las características y las necesidades actuales de la comunidad. Pero tiene también una responsabilidad a largo plazo. Una responsabilidad para cuyo cumplimiento necesita vincularse a los procesos históricos de la comunidad, del municipio o distrito, del departamento o la provincia y del país mismo.

Para ello, aparte de conocer y valorar la historia, el camino recorrido, con sus luces y sus sombras, la escuela necesita vincularse al futuro de la comunidad, por medio de la construcción de proyectos. Porque, como dice Zemelmann (1992:28), "para apropiarse del largo tiempo de la historia, los sujetos sociales disponen como recurso de actuar en función de un 'proyecto'".

En síntesis, una incidencia efectiva de la escuela en los distintos momentos de la vida de la comunidad, requiere de una doble mirada: de un lado, su acción (praxis), una pedagógica vinculada a cada uno de los actuales momentos de los procesos sociales, políticos, económicos, culturales, etc. Y, de otro lado, sus proyectos, que, entre otras funciones, sirven para dar direccionalidad a sus acciones. Esto quiere decir que, si la escuela no tiene un proyecto, o, mejor dicho, si la escuela no responde a un proyecto de la comunidad, sus acciones presentes podrán ser muy útiles, pero carecerán de una direccionalidad que les permita ser realmente útiles para el desarrollo futuro de la misma.

Por eso, es urgente superar la tendencia de preparar educadores sólo para tareas propias de la institución escolar, ignorando la presencia del resto del sistema social. Transformar una profesión docente que parece, así, legitimarse solo en la interacción profesor - alumno, dentro del aula, y que desvaloriza cualquier aprendizaje que se dé fuera de la escuela (Bazán, 2002), hacia una práctica escolar holística y sistémica, integral e integradora.

La Escuela, desde la pedagogía tradicional, es la institución social que actúa como la responsable mayor de la formación de 1os nuevos actores a lo largo de su desarrollo (léase jardín infantil, colegio, universidad, etc.). Sin embargo, la educación se despliega más bien en un área social definida por dos rectas: el eje intra-escuela/extra-escuela y el eje educación formal/no formal.

1.2. Procesos de aprendizaje, pobreza y diversidad cultural

La vinculación de la función de la escuela con las distintas dimensiones de la realidad, tiene entre sus justificaciones el hecho de que las capacidades de aprendizaje, no sólo lo que se aprende, sino los procesos psicológicos que permiten los aprendizajes, dependen de diferentes maneras de las condiciones sociales y culturales del contexto. Son muchos los estudios realizados en diferentes países para comprender esta relación.

Abadzi (2008), desde el terreno de la neurociencia aplicada a la educación, se refiere a varios estudios realizados en diferentes países, que muestran cómo la pobreza, con sus múltiples efectos de desnutrición y enfermedades frecuentes, afectan seriamente los procesos cognitivos, como la comprensión, la capacidad de análisis, la memoria, etc. Así, la pobreza, aunada al poco acceso a la educación, o una educación mediatizada que no toca el fondo de las distintas situaciones de la realidad de las comunidades, o las presenta con una visión sesgada desde el juego del poder que en nuestros países no es poder compartido, son factores que reducen las capacidades de análisis, de comprensión y de transformación de su propia realidad por parte de la comunidad.

En los siguientes párrafos, encontramos algunos datos relevantes en este sentido. Y, aunque los estudios de referencia han sido realizados en otras latitudes, de sus conclusiones pueden hacerse generalizaciones aplicables a nuestros países, dadas las características de su población, especialmente de la población escolar.

Leámoslos detenidamente, mientras reflexionamos sobre las posibilidades de futuro que tienen nuestros pueblos, con la mayoría de su población en situaciones de pobreza y pobreza extrema. ¿Cómo impulsar el desarrollo desde la educación, si las capacidades de aprendizaje de niñas y niños se ven reducidas por tales situaciones?

> La desnutrición y la mala salud, dice Abadzi (2008:41), pueden dañar significativamente la habilidad de procesamiento cognitivo de los estudiantes pobres.

¿Qué podemos hacer como docentes y cómo madres-padres de familia, si nuestros estudiantes o nuestros hijos e hijas tienen bajas sus capacidades para aprender, a causa de la alimentación deficiente y la salud precaria? ¿Qué puede hacerse desde la escuela y la comunidad? ¿Qué puede hacerse desde nuestros sistemas educativos? ¿Y las agencias de cooperación? Al respecto, dice Abadzi:



Junto a los problemas de logro educativo, el sistema educativo costarricence, sigue mostrando serias dificultades en materia de rendimiento; así lo indica el dato de que, en 2009, uno de cada cinco estudiantes reprobó el curso lectivo. Esta situación, al igual que el fenómeno de la exclusión, afecta de manera especial a algunos tipos de colegios, como los nocturnos y los ubicados en zonas rurales, cuya situación ameritará un análisis más detallado en los próximos años (Román, et al).

> Los estudiantes cuya capacidad de procesamiento es afectada por mala salud y desnutrición pueden requerir más horas de instrucción para aprender diversas destrezas. La educación temprana, al mismo tiempo que la suplementación de micronutrientes y la salud para los niños escolarizados puede ser crítica para lograr Educación para Todos en países o áreas de bajo ingreso económico.

Más tiempo de atención, inicio de la atención preescolar desde edades más tempranas, acompañadas de suplementación alimentaria y programas de salud. Abadzi considera estas acciones como decisivas, críticas, para alcanzar los objetivos mínimos de aprendizaje, que sirva de base para el desarrollo educativo posterior. Claro que Abadzi se refiere a los objetivos de la Educación para Todos, a los cuales podríamos agregar los Objetivos de Desarrollo del Milenio, u otras expresiones de la preocupación mundial por mejorar la calidad de la educación en todas partes.



Ahora que sabemos que la pobreza, con sus secuelas de desnutrición y enfermedades constantes, produce deficiencias en las capacidades de aprendizaje, al ver a lo largo y ancho de nuestros países decenas de miles de niñas y niños subsistiendo en condiciones infrahumanas, no podemos menos que preguntarnos sobre su futuro y el futuro de nuestros países mismos.

Fuente: no-mas-hambre.blogspot.com

Pero, preguntamos, ¿qué tiene que ver la alimentación de una persona con sus capacidades para aprender? El siguiente párrafo de Abadzi, nos tiene una respuesta:

> Para funcionar, las neuronas requieren energía que se obtiene cuando el cuerpo metaboliza glucosa y la libera mediante la sangre hacia las neuronas junto con el oxígeno... Las células nerviosas están parcialmente hechas de ácidos grasos que se obtienen del alimento, de modo que estas sustancias son esenciales para el desarrollo del cerebro y el aprendizaje (Abadzi, 2008:41).

O sea que, se requieren nervios bien alimentados y saludables para la función eficiente del cerebro y, por supuesto, para que una persona pueda aprender con normalidad. Así que, la pobreza y la pobreza extrema, son cuestiones que tienen profundas implicaciones pedagógicas en el aula. Y, por lo mismo, deben ser objeto de preocupación para las y los docentes de las escuelas rurales. En principio, para pensar en cómo apoyar procesos de aprendizaje con estudiantes con fuertes limitantes económicas que, como se ve, inciden en sus capacidades para aprender. No podemos eludir un componente ético del problema: nuestra responsabilidad de participar desde la escuela en procesos sociales, más allá del ámbito puramente escolar, para superar estas condiciones en la comunidad.



ACTIVIDAD GRUPAL

"Siempre habrá pobres entre ustedes." Esta afirmación, igual que otras provenientes de distintos ámbitos, pareciera ser un buen recurso para mediatizar la conciencia de muchas personas, para aceptar la pobreza como una condición natural de altos porcentajes de población en nuestros países, o de ciertos sectores de la sociedad. Es una cosa del destino, o una maldición, se piensa con frecuencia y, por tanto, invariable. O, aseguran otros, es porque no trabajan.

Nuestra atención inmediata, sin dejar de pensar en el componente estructural de estas condiciones, con sus implicaciones en la política pública, es cómo lograr aprendizajes de calidad, pertinentes, aún con estas condiciones. Por eso, y de la mano de los aportes de la neurociencia cognitiva, profundicemos un poco más en el tema. Para el efecto:

a. Leamos en grupos el siguiente texto. Hagámoslo alternadamente, leyendo despacio, con la entonación y el ritmo adecuados, de modo que podamos aprehender, es decir, "enganchar" mentalmente el sentido de lo que el texto nos dice. Tal vez, para algo más que eso: para "sentir" cómo las situaciones descritas nos interpelan y nos convocan a hacer algo desde nuestra condición de educadores.

Obstáculos de salud y nutricionales para el aprendizaje

Helen Abadzi, *Aprendizaje Eficaz y Pobreza*, p. 42

Los pobres están en riesgo de experimentar problemas en el procesamiento de la información a partir de las múltiples fuentes que interactúan mutuamente. Como resultado de estos factores múltiples, quizás 40% de los niños menores de 5 años en los países de bajos ingresos económicos pueden haber atrofiado su crecimiento. Tales factores tienden a afectar los sistemas neuronales que median la atención y la memoria.

Los riesgos a temprana edad que disminuyen el procesamiento cognitivo incluyen los nacimientos dificultosos, bajo peso al nacer, y exposición a toxinas, tales como arsénico y plomo, los cuales afectan la habilidad para planificar. La violencia familiar parece crear conexiones en el cerebro para que actúe de determinada forma e interfiera con la consolidación de ciertos tipos de recuerdo.

Las infecciones serias pueden provocar un cuociente de inteligencia (CI) más bajo y funciones visomotrices reducidas. El agua contaminada tiene considerables consecuencias de salud para los niños. *Infecciones intestinales* reiteradas (tales como giardiasis), particularmente en los dos primeros años de vida, pueden reducir la habilidad cognitiva, de igual modo que la deshidratación causada por la diarrea, resulta en un flujo reducido de sangre al cerebro de los niños pequeños. Los parásitos, tales como lombriz intestinal, esquitosomiasis y malaria pueden causar anemia crónica. Las infecciones crónicas de gusanos, algunas veces debidas a una higiene escolar deficiente, drenan los recursos nutricionales de los niños, provocando daño a la memoria y al razonamiento y una baja en el cuociente de inteligencia (CI). Los niños más saludables tienen mayor probabilidad de ir a la escuela y los tratamientos reducen el ausentismo.

b. Mediante un conversatorio en nuestros pequeños grupos, identificamos las ideas básicas del texto de Abadzi. Asimismo, cómo estas ideas son también una realidad en las comunidades rurales en nuestro país. Buscamos datos fiables para documentar nuestras opiniones.

c. Con apoyo de nuestros profesores y profesoras, busquemos información sobre cuestiones como las siguientes:

- Qué es la neurociencia cognitiva.
- Conocimiento y aplicación de la neurociencia cognitiva en nuestros países, especialmente en la formación docente, tanto inicial como en el desarrollo profesional de las y los docentes en servicio.
- Qué deberíamos hacer para conocer y utilizar recursos de la neurociencia y de otras disciplinas científicas, para mejorar nuestra labor en el aula.
- Cómo combinar los aportes de la neurociencia cognitiva con las reflexiones filosóficas, antropológicas, sociales y económicas para mejorar la calidad educativa en las escuelas ubicadas en comunidades rurales.

d. Juntos, profesores y estudiantes, planteamos alguna propuesta de cómo incorporar la neurociencia cognitiva en nuestra formación, sea como

asignatura, como una acción de investigación, como un eje transversal. Cuidamos que sea en función social y lingüística. Entregamos la propuesta a la autoridades correspondientes, que podría ser la Dirección de nuestro centro de formación.

Un dato que hay que agregar, tiene que ver con la población con necesidades educativas especiales. Con la siguiente cita, cerramos este apartado, aunque no faltarán otras fuentes que reafirman el hecho de que la pobreza es un importante factor que limita las capacidades de aprendizaje de niñas y niños en nuestros países, especialmente en las comunidades rurales. O que los convierte en personas con capacidades diferentes, que requieren atención diferenciada. Según Abadzi (2008:43),

> Los problemas físicos y mentales pueden colocar a los estudiantes en la categoría de educación especial. Aunque hay pocos estudios, las escuelas de los pobres pueden tener una calidad de estudiantes con retardo limítrofe o con dificultades de lectura o aprendizaje. Por ejemplo, entre el 11% y 18% de los niños en Centroamérica tienen discapacidades, pero menos del 10% de ellos reciben servicios educacionales.

¿Qué hacer, pues? Abadzi menciona algunas acciones necesarias, aunque no definitivas, que, de hecho, han formado parte de los programas educativos en varios de nuestros países, en la figura de las Transferencias Monetarias Condicionadas dirigidas especialmente a las familias rurales. En algunos casos, están sujetas a los vaivenes de las políticas gubernamentales, por lo que no son programas sostenibles. No obstante, han mostrado sus bondades al propiciar mayor permanencia y alguna mejora en el rendimiento de niñas y niños en las escuelas.

Así, según Abadzi (2008:45), "la alimentación durante las horas de escuela, particularmente el desayuno, puede mejorar la concentración, especialmente en niños carenciados crónicamente quienes tienen un limitado almacenamiento de energía". Agrega, por ejemplo, el caso de la República Dominicana, país en el cual han probado ser útiles "intervenciones más limitadas, tales como proporcionar fruta o galletas de alto valor nutritivo y leche".

Procesos cognitivos y cultura

Hablando de procesos cognitivos, vale recordar que la adquisición de conocimientos, pone en juego una serie de actividades mentales que llevan desde la adquisición hasta la recuperación y/o uso de la información, pasando por la representación y el almacenamiento de la misma (Psicología.cl, en línea). A estas actividades se les llama *procesos cognitivos*.

Varios estudios documentan el mejoramiento del acceso, la retención creciente y la permanencia prolongada de las niñas indígenas en la escuela rural EBI. Estos logros han motivado a casi todos los países a tratar de establecer la EBI como

modelo preferido para los pueblos indígenas. Sigue habiendo problemas: las experiencias de los programas y proyectos no se difunden en todas partes y muchas veces las lecciones aprendidas por un programa no son tomadas en cuenta en la formulación de otro (Abram, 2004).

Lo que Abadzi nos ha dicho, es que estos procesos están condicionados por las situaciones sociales que viven las y los estudiantes. Pero también, como veremos en seguida, lo están por los modos culturales de la familia y la comunidad. La diversidad cultural que caracteriza Centroamérica y República Dominicana, por tanto, representa un verdadero desafío para la educación, por la diversidad de capacidades de aprendizaje que tienen los escolares, provenientes de diversas culturas.

A este respecto, han sido muy importantes los aportes de la Psicología Cultural. Así, De La Mata y Ramírez (1989), señalan la existencia de diferencias en los procesos cognitivos entre personas con una cultura de raíces occidentales y personas miembros de otras culturas. En los siguientes párrafos, pasaremos revista a información que a este respecto tenemos, y que ponen en relieve la estrecha relación que tienen los procesos mentales y psicológicos con el universo cultural en el cual las personas se desarrollan.

Veamos algunos de esos procesos, y cómo se relacionan con la cultura. Las **emociones**, por ejemplo, con respecto a las cuales Fericgla (2000) afirma:

> Sabemos que las emociones son procesos mentales y físicos abiertos, muy complejos y básicos en nuestras vidas. Sabemos que tienen: …, y d) también sabemos que tienen una dimensión cultural resultado y causa a la vez del proceso de enculturación recibido.

Uno de los procesos mentales que propician el aprendizaje, es la **memoria**. Según Fericgla (2000), la memoria está muy ligada a las emociones y, de ahí, a la cultura que le sirve de referente. Agrega que,

> las personas socializadas en una tradición oral (propia de algunas culturas) reviven las emociones como guión mnemotécnico de los aconteceres que sucedieron en su vida. Es decir, no recuerdan los hechos del pasado en abstracto, como haría un occidental, sino que sus asociaciones son de carácter eminentemente emocional. Para recordar con detalle algún evento pasado, evocan su mundo interior y reviven las emociones asociadas a ello.

Hay que preguntar, si la escuela rural en zonas indígenas, en su forma tradicional, es parte de un diálogo intercultural entre indígenas y no indígenas en el continente (Abram, 2004).

Por otra parte, y en relación con la **inteligencia**, Vernon (1969, citado por Cole, 2003:65), ha hallado que existen tres clases de inteligencia. Estas son: la "inteligencia de nacimiento", algo así como un componente general heredado; un componente cultural que tiene que ver con el modo en que las culturas fomentan la inteligencia de nacimiento; y un componente de tarea que refleja las diferentes experiencias del individuo…

Con la **percepción**, pasa otro tanto. De La Mata y Ramírez (1989:50), señalan cómo la investigación transcultural ha afirmado la presencia de variantes en la conducta perceptiva entre personas de cultura occidental o de raíces occidentales y

personas con una adscripción cultural diferente. Entre otras diferencias, mencionan el manejo de los estímulos bidimensionales y la interpretación de las claves de profundidad de dichos estímulos, así como la percepción de los colores y su conceptualización.

La **agrupación y categorización**, es otro de los procesos cognitivos que evidencian diferencias en personas de diferentes culturas. Según estudios realizados por Luria (1979, citado por De La Mata y Ramírez, 1989:51), las personas con culturas no occidentales, tienen a agrupar los estímulos "sobre la base de su pertenencia a situaciones prácticas comunes en las que aparecían los estímulos". Ilustra esta afirmación con el siguiente ejemplo:

> Al proponerles la terna de objetos: "pala", "leño" y "hacha", para agrupar dos de ellos, excluyendo el tercero, la tendencia es agrupar "hacha" y "leño", porque "el hacha sirve para cortar el leño". Y no la relación "pala" y "hacha", cuya base es la categoría "instrumentos de trabajo". Mientras que estos prefieren categorías no taxonómicas, las personas vinculadas con la vida urbana o "moderna", tienen una clara preferencia por el empleo de criterios categoriales taxonómicos en las agrupaciones.

Con respecto al uso del **razonamiento lógico** y la **solución de problemas**, según Luria (1979, citado por De La Mata y Ramírez, 1989:53), hay una diferencia entre personas con culturas no occidentales y personas con una cultura de raíces occidentales. Así, mientras estos se refieren a la experiencia para comprender y resolver un problema, aquéllos se atienen a los datos, sin importar si son reales o no.

Hasta aquí es suficiente como ejemplo. Los trabajos de De La Mata y Ramírez (1989), Cubero y Santamaría (2003), Guitart (2008), Cole (2003), los artículos y libros de Fericgla (http://www.etnopsico.org) y otros, recogen bastante información valiosa para ayudarnos a visualizar la relación y la determinación de los procesos de aprendizaje (cognitivos) y la cultura. Como este es un tema poco conocido en nuestro medio, y los técnicos de nuestros sistemas educativos, o no lo conocen o no lo valoran adecuadamente, es de mucho valor su incorporación a la formación inicial docente en nuestros países.



Algunos de nuestros países, como Guatemala, tienen en su territorio grupos humanos y pueblos, que conservan su cultura y sus identidades. Estas características son referentes ineludibles para todo proceso educativo, tomando en cuenta que la cultura también determina sus procesos de aprendizaje.

Fuente: DIGEBI, Guatemala.

Su importancia en la planificación de la práctica pedagógica de la escuela, especialmente de la escuela rural, puede resultar en el éxito o en el fracaso escolar de miles de niñas y niños, cuyas condiciones sociales o características culturales son diferentes a la visión de los planificadores. Es inexcusable, pues, el desconocimiento o la invisibilización de esta información, por su parte, puesto que tienen en sus manos la responsabilidad de propiciar una educación de calidad para todos, desde sus particularidades.

1.3. El proyecto educativo comunitario y la direccionalidad a largo plazo

> El futuro no es posible sin los otros; ni mis sueños sin los sueños de los otros. La forma de hacer mi futuro y mis sueños posibles es concertar con el futuro y los sueños de los otros. (José Bernardo Toro, *El ciudadano y su papel en la construcción de lo social*)

Recapitulemos. La escuela tiene una responsabilidad pedagógica con la población. Es fundamental que logre este cometido, facilitando los contenidos, las metodologías y los recursos didácticos adecuados para que las y los escolares adquieran los conocimientos mínimos que se establecen en las orientaciones curriculares nacionales. Con ello, se espera que puedan acceder con alguna capacidad a la vida social y económica activa.

Pero esto no es todo. La escuela también tiene una responsabilidad social, política e histórica con la comunidad. Nos lo recuerda Zemelmann, con el agregado de que el compromiso histórico no se limita al presente, sino que abarca el futuro de la comunidad.

Sin embargo, el cumplimiento de esta responsabilidad, pasa por conocer y asumir, para contribuir a su transformación, las condiciones sociales en que viven las y los escolares. La importancia de este tema, es que tales condiciones determinan las capacidades reales de aprendizaje, dado que a mayor pobreza, más limitadas son las capacidades para aprender efectivamente. Esto es justamente lo que nos advierte Abadzi.

Finalmente, varios autores ponen a la vista cómo los procesos mentales y psicológicos que entran en juego para garantizar un aprendizaje efectivo, tienen una relación directa con la cultura. Es decir, las diferencias culturales determinan diferentes formas de funcionar de los procesos cognitivos. Y diferentes formas de aprender.

Los desafíos de la escuela

Es por esto que necesitamos abrir nuestra reflexión y nuestro hacer educativo, más allá de la pedagogía tradicional. Claro que los aportes de Vygotski o Piaget,

siguen siendo importantes. Es importante facilitar la participación de las y los escolares en la construcción de sus conocimientos, a partir de sus conocimientos previos. Es fundamental organizar los aprendizajes de acuerdo con el desarrollo psicobiológico de las niñas y los niños.

La disponibilidad de esta información, valiosa en sí misma, no forma parte de un ejercicio meramente académico. Es un insumo indispensable para poder generar políticas públicas que puedan reducir las brechas de acceso, matriculación, desempeño y graduación de grupos específicos, en los respectivos sistemas educativos nacionales. Esas políticas públicas, además, no pueden llegar solo hasta la puerta de las instituciones y las aulas. Por el contrario, tienen que entrar en ellas, incorporando en planes y programas de estudio las contribuciones que han hecho a lo largo de más de quinientos años tantos grupos postergados, para recuperar sus voces, sus sonidos, sus hazañas, sus historias y colocarlos en el mismo nivel de valoración que la cultura hegemónica o dominante (López, 2011).

Pero no es todo, porque tanto el desarrollo evolutivo de las personas como sus capacidades de participación, tienen unas condicionantes que superan los alcances de la pedagogía y la psicología, precisamente porque trascienden el ámbito puramente escolar y penetran profundamente las estructuras sociales y políticas de nuestras comunidades y nuestras sociedades en general. Es más, como hemos señalado desde la primera unidad, son condicionantes tejidas en un invisible pero efectivo entramado desde los centros hegemónicos para el control colonial global.

Por eso, ver la educación desde la *pedagógica,* es una opción para la coherencia en este contexto. La escuela dada, con algunas honrosas excepciones, desconoce, ignora o desvaloriza todo ese mundo de realidades y símbolos que sirve de matriz a la vida cotidiana de las niñas y niños, de las señoritas y los jóvenes que asisten diariamente a nuestros establecimientos educativos en las comunidades rurales. La escuela posible, en cambio, la del proyecto a futuro, la que hay que construir sobre las bases ya no solo de la pedagogía, o las psicologías vinculadas a la pedagogía, sino sobre el soporte que le pueden brindar especialmente las ciencias sociales.

Tomémonos unos minutos, haciendo una reflexión sobre un texto muy a propósito de lo dicho en los últimos párrafos.

¿Máquinas o seres humanos?

Joan Vendrell Ferré, *Educación sin Antropología…*

El triunfo de las pedagogías psicológicas tiene como clara consecuencia la devaluación o el puro menosprecio de las dimensiones social y cultural de la vida humana, contempladas más que nada como un estorbo en el “natural” desarrollo por etapas de los niños, hasta llegar a su plena (auto)realización como seres humanos individuales. Ni qué decir tiene que esto va acompañado de la progresiva psicologización de los problemas sociales, cada vez más entendidos en términos de anomalías psicológicas individuales, o según conceptos como el de “patología

familiar". Cosa especialmente grave en el caso de los problemas educativos remitidos a "equipos de atención psicopedagógica" poco o nada preparados para enfrentarse a la comprensión global y socioculturalmente contextualizada de las situaciones que pretenden tratar.

La comprensión global de sociedades y culturas, así como la comprensión crítica del papel que en ellas puede jugar una institución como la educativa –y la comprensión de su funcionamiento-, son terrenos abiertos a la competencia de disciplinas como la Antropología Social. Cerrarles las puertas, podría conducir a "explicar el organismo vivo como una máquina". En tal caso, los alumnos (sic) pierden progresivamente el control sobre el propio aprendizaje, que quedará en manos de "especialistas" de todo tipo. El proceso de expropiación sociocultural se completa generando alumnos cada vez más dependientes y manipulables.

Como se echa de ver, por lo que venimos diciendo desde el principio de esta unidad, y por lo dicho por Vendrell, en este texto, optar entre la educación tradicional y una educación abierta a la contribución de las ciencias sociales, implica algo más que aprender a leer y escribir o aprender las operaciones matemáticas básicas. En nuestros países, puede hacer la diferencia entre una escuela rural que forme personas dóciles a los sistemas políticos vigentes, o personas críticas, que asuman el actual estado de cosas como una realidad provisional, susceptible de ser transformado, en función *del vivir bien* para todas y todos.

En la práctica, ¿qué significa todo esto para nosotros en nuestra formación como docentes? ¿Qué cosas concretas podemos hacer para promover desde ahora, en nuestra formación, el tipo de educación para el desarrollo integral de las y los ciudadanos de nuestros países? ¿Qué acciones, qué contenidos, qué metodologías, qué tipo de planificación de clase, podríamos sugerir para la escuela rural para este propósito?

Los especialistas en educación podrían sugerirnos muchas posibilidades, en respuesta a estas preguntas. También nosotros mismos podríamos encontrar varios caminos que nos lleven a eso. A manera de ejercicio, sin embargo, proponemos uno, un camino: el Proyecto Educativo. En nuestros países ha habido experiencias en la formulación de Proyectos Educativos de Centro, o Proyectos Educativos Institucionales. Para ir un poco más allá de las posibilidades que estas experiencias han representado, proponemos el Proyecto Educativo Comunitario.

Qué es el *Proyecto Educativo Comunitario*

¿Por qué un Proyecto Educativo Comunitario? ¿No es suficiente con el Proyecto Educativo Institucional, o de Centro? Como se sabe, el Proyecto Educativo Institucional, PEI, o de Centro, PEC, es un instrumento de *planificación y gestión, que orienta todas las acciones necesarias para el crecimiento, fortalecimiento y desarrollo de la institución educativa*. Uno de sus componentes importantes es la planificación curricular local, mediante la cual toma en cuenta las características, necesidades, intereses y problemas de la localidad. Esto exige una construcción con base en la reflexión comunitaria sobre la realidad (MINEDUC, 2009a).

Será interesante para nuestros propósitos, verificar sobre la existencia de este proceso en las escuelas rurales en cada uno de nuestros países y, sobre todo, como se desarrolla. Sin embargo, por su misma naturaleza, este modelo de proyecto es de la institución. Cuánto se acerca a la realidad, cuánto la asume, cuánto responde a ella, todo está supeditado a su naturaleza esencial: es un proyecto del centro, de la institución. En consecuencia, su filosofía, su enfoque, sus objetivos, sus orientaciones, sus relaciones con la comunidad, dependen de ese hecho: es un proyecto de la institución, y, como tal, es un instrumento de concreción, reproducción y consolidación de las orientaciones políticas del Estado a nivel local.

Si la escuela ha de ser agencia de cambios, es obvio que hay que buscar otra opción: transformar o reinventar el PEI. Cambiarle su naturaleza: de un proyecto de la institución, convertirlo en un proyecto de la comunidad. Los sujetos de la construcción, por tanto, pasarán a ser los distintos miembros de la comunidad, y el enfoque, sus orientaciones, su filosofía, sus objetivos, serán los que ellos consideren necesarios para su futuro y un futuro promisorio para sus hijas e hijos. La escuela, se convertirá en co-ejecutora, tanto de la construcción como de la puesta en práctica del proyecto.

Este es el Proyecto Educativo Comunitario –PEC–, un instrumento político-social-educativo de la comunidad, en el cual ésta establece las finalidades, los objetivos y los lineamientos prácticos que la escuela debe ejecutar, para promover desde dentro su desarrollo humano sostenible, de manera integral y equitativa. A ver: recalquemos algunos de los elementos básicos de esta definición: un instrumento político-social-educativo; es un instrumento de la comunidad; contiene las orientaciones básicas para el desarrollo humano sostenible; apunta a un desarrollo integral, justo y endógeno; en su ejecución son corresponsables la comunidad y la escuela.

El PEC, en este sentido, materializa la descentralización educativa por comunidades locales (de carácter *sociolingüístico* en el caso de Guatemala), y facilita la planificación lingüística y cultural concreta (Cf. MINEDUC, 2009b:67-68). De igual manera, abre el espacio para el vínculo real y efectivo entre los aprendizajes establecidos en el currículo nacional y los conocimientos propios de cada comunidad, que deben incorporarse al trabajo en el aula.

De acuerdo con los temas abordados en las unidades anteriores, deben considerarse como referentes ineludibles del Proyecto Educativo Comunitario:

a. las características naturales y geográficas de la comunidad;
b. las condiciones sociales (y económicas) de la misma;
c. las expectativas que tiene la comunidad acerca del papel de la escuela en su vida política, social y cultural;
d. la cultura o las culturas y los idiomas propios, aparte del idioma oficial, y
e. los modos culturales, y los valores sociales, que constituyen parte del capital social con que cuenta la comunidad como base para su desarrollo.

Por otra parte, la formulación del Proyecto Educativo Comunitario, ha de considerar los siguientes, como elementos importantes (MINEDUC, 2009b: 83-84):

a. Caracterización del contexto social, político, cultural y educativo comunitario.
b. Adecuación de las orientaciones del Currículo Nacional a la comunidad local.
c. Selección y dosificación de contenidos específicos propios de las culturas y del contexto local por grado y nivel educativo.
d. Selección de la metodología adecuada para el abordaje de la lengua materna y la segunda lengua para el fortalecimiento del bilingüismo, en los casos en que la población tenga más de un idioma nacional.
e. Selección y creación de materiales educativos pertinentes al idioma y la cultura de las comunidades y al abordaje de la multiculturalidad, la interculturalidad, etc. Estos materiales pueden ser guías, orientaciones, libros de texto, medios audiovisuales y otros.
f. Elaboración de instrumentos pertinentes de evaluación escolar para la promoción escolar desde los criterios de la diversidad cultural y lingüística, en los casos en que proceda.
g. Reorientación del rol de los actores comunitarios en el trabajo escolar, principalmente el rol de madres y padres de familia y líderes comunitarios desde el punto de vista pedagógico. De esta manera, no se confunde su participación con la responsabilidad del docente y de la institución educativa.
h. Incorporación de criterios para la sistematización e investigación de conocimientos de las culturas locales, para enriquecer los contenidos de estudio.
i. Incorporación de la evaluación de procesos con énfasis en la retroalimentación y reflexión del docente sobre su propia práctica.



ACTIVIDAD GRUPAL

Llegados a este punto, aprovechemos el siguiente texto de un grupo de autores catalanes, aunque algo extenso, para recalcar las razones por las cuales el PEC puede ser una oportunidad para la construcción de sinergias entre escuela y comunidad, en la búsqueda de mejorar las condiciones de vida de las comunidades rurales. A partir de las reflexiones sobre esta cuestión, habrá que revisar las experiencias de este tipo que hay en nuestros países, cómo se han construido, qué resultados han obtenido y qué aprendizajes nos pueden comunicar para generalizar su práctica.

Para ello, nos organizamos en grupos de trabajo, y realizamos las siguientes actividades:

a. Leemos el texto, y subrayamos las principales ideas que encontramos en él.

El Proyecto Educativo Comunitario,

algunos elementos de fundamentación

De: Mireia Civís I Zaragoza et al,
"Proyectos Educativos Comunitarios…", pp. 232-233

Históricamente, constatamos como el desarrollo comunitario, el trabajo comunitario o las prácticas socio-comunitarias han oscilado entre dos enfoques: uno de orientación conservadora y otro de orientación más transformadora y emancipadora. Simplificando las cosas a efectos de una máxima visualización, situamos en el primer enfoque aquellas prácticas de acción asistencial, puntual y paliativa. Mientras que en el segundo nos referimos a las prácticas que entienden el desarrollo comunitario como parte inherente a cualquier proceso de la comunidad que persigue la sostenibilidad natural del desarrollo, así como de los propios programas que lo posibilitan, con la clara implicación de la comunidad como agente y protagonista del mismo.

En la línea del segundo enfoque, el principal fundamento de las praxis comunitarias es la participación democrática y ciudadana, si el objetivo es alcanzar un modelo de desarrollo sostenible que no se limite al crecimiento y desarrollo únicamente en términos socio-económicos. La necesidad de involucramiento real de todos los miembros de la comunidad requiere de un modelo participativo que permita a los diferentes agentes tomar parte en los asuntos que los afectan, interviniendo en las decisiones y que no sólo sean espectadores de éstas (Denche y Alguacil, 1993). Consecuentemente, planteamos la necesidad de gobiernos, nacionales y locales, dispuestos a compartir áreas de poder con sus conciudadanos y a tender a la horizontalidad en la toma de decisiones. El gobierno local, en este sentido, debería facilitar que los distintos agentes de la comunidad pasen de ser partícipes de a tomar parte en, y en la medida en la cual aumente su intensidad y capacidad participativa, se sientan responsables e implicados en el desarrollo de su propia comunidad. Por lo tanto, como dice Delors (1996), podrán sus responsabilidades como ciudadanos. En este sentido las prácticas comunitarias deberían ser construcciones sociales desde la comunidad y con la comunidad, con la implicación y colaboración los distintos sectores desde su especificidad.

El camino hacia el desarrollo y hacia la construcción del propio destino —como comunidad— implica una toma de conciencia de las necesidades y deseos para el futuro. Por consiguiente, contar con todos los sectores de la comunidad supone generar y garantizar ésta concientización o concienciación de la que nos habla Freire (1973) en su modelo de educación liberadora. Finalmente, entendemos que ésta es la acción comunitaria que puede hacer frente a las complejidades socio-políticas, socioeconómicas y político-económicas actuales.

En este mismo sentido, la educación tiene en esta coyuntura un rol y función relevante a la hora de dar respuesta a los retos que nos plantea la complejidad social actual. Superando una concepción restrictiva de la educación que la limite a una institución educativa concreta, entendemos que ésta debe comprometer a la sociedad en general, de modo que comprendemos el hecho educativo desde la corresponsabilización comunitaria, en la que los distintos agentes que la conforman se comprometen con ella. La educación tiene que saber encontrar la actualización

necesaria en sus paradigmas pedagógicos para responder adecuadamente a las condiciones sociales presentes. De acuerdo con Froufe (2004), la educación será un factor decisivo para la formación y el desarrollo de las capacidades humanas, en orden a asumir el protagonismo social".

b. Realizada la lectura, tomamos nuestro lugar en el grupo, nos acomodamos, ordenamos nuestros pensamientos y, mediante una lluvia de ideas, emitimos un comentario o una opinión sobre el contenido del texto.

c. Analizamos cómo estas ideas están presentes en el trabajo escolar en nuestro país, en el departamento o provincia y en las escuelas rurales de nuestro municipio o distrito o cantón.

d. Cada uno de nosotros propone, por lo menos, una forma de cómo incorporar estas ideas en el trabajo escolar, primero en nuestra formación como docentes y, segundo, en el trabajo de las escuelas rurales de nuestro país.

e. Revisamos y analizamos críticamente los modelos de proyectos educativos vigentes en nuestro país. Los criterio básico para el análisis, son: niveles de responsabilidad de comunidad y escuela en su elaboración y su ejecución; sus objetivos, y sus niveles y tipos de vinculación con la problemática social y las características culturales de cada contexto.

f. Formulamos un plan para crear, si no existe, o para revisar el proyecto educativo de nuestro establecimiento. La idea es darle una orientación comunitaria. Habrá que contemplar, por tanto, cómo promover la coparticipación de la comunidad en el proceso.

g. Finalmente, planteamos una propuesta para adoptar el modelo de proyecto educativo comunitario en las escuelas rurales. Esta propuesta habrá que canalizarla hacia las autoridades educativas que corresponde, para gestionar su aplicación.

h. Con apoyo de nuestros profesores, creamos un blog para compartir esta y toda la información trabajada a partir de este libro. Procuramos comunicación con los demás centros de formación docente tanto en nuestro país como en los demás países de Centroamérica y en la República Dominicana para este propósito.

2. La práctica escolar: qué y cómo hacer

Continuemos con las lecturas. Esta vez, y de nuevo, sobre la pedagógica de Dussel, desde la filosofía latinoamericana. El tema: superar la pedagogía de la tabula rasa, para dar lugar a la pedagogía del aprender enseñando. Efectivamente, ¿cómo pueden los sujetos comunitarios ser protagonistas de sus propios proyectos educativos, si no son lo suficientemente "adultos" para tener voz propia? Y en la escuela, ¿cómo pueden las y los educandos, participar en la construcción de sus aprendizajes, sin las bases cognoscitivas previas adquiridas en su familia y en su comunidad?

Pero, bien. Dejemos hablar a Enrique Dussel. Mientras leemos el texto, pensemos en las preguntas que le plantearíamos, o cómo vinculamos estas ideas a lo que pasa en la educación en nuestros respectivos países. O qué cosas concretas podemos hacer, y cómo hacerlas, como educadores críticos.

De niñas y niños huérfanos a ciudadanas y ciudadanos plenos

De: Enrique Dussel, *La Pedagógica Latinoamericana*. Pp. 30, 53

La *naturaleza,* el ser, el fundamento ontológico de la pedagógica moderna quiere educar a un hijo-pueblo partiendo de la tabula rasa (porque si tiene condicionamientos su tarea educativa tiene oposiciones que distorsionan su praxis dominadora). El niño-pueblo sin oposiciones, sin familia que lo predetermine, sin cultura que lo informe, sin madre negada ni padre opresor, es un *huérfano,* un "hijo de nadie" como nos decía en la simbólica Octavio Paz: el *Émile*.

…

Pero veamos ahora invertidas las posiciones, el maestro es ahora el que aparece como el Otro. En la Totalidad está el discípulo, el niño, el joven, que no es huérfano sino que tiene madre y cultura, padre y Estado. El maestro, siendo conducido por la revelación del discípulo, pudo "salir" del sistema antiguo en el que se encontraba; comprometiéndose por su praxis en las exigencias interpelantes de la revelación del discípulo es que pudo situarse en la Exterioridad del ser, del "sistema". "Desde fuera", ahora sí, es el Otro del discípulo, y por ello puede "hablar-delante" *(pro-femí:* profeta) para anunciar al mismo discípulo el camino crítico desde su propia realidad hacia su futuro auténtico.

Qué interesante. Abriéndose a los otros, a sus estudiantes primero, a los otros sujetos de la comunidad, después, es como las y los docentes (las y los educadores en general) pueden cumplir su verdadera función: ser profetas que anuncia el camino al vivir bien. En el siguiente apartado, volveremos y profundizaremos en este ser ideal de docente. De momento, y con estas ideas en mente (procuremos no perderlas de vista), agreguemos dos o tres cosas más que podemos hacer para abordar la diversidad cultural desde la escuela rural.

2.1. La sistematización de conocimientos locales

Los conocimientos y las experiencias de las comunidades rurales, y de las comunidades indígenas tienen unas bases epistemológicas propias. Diferentes, obviamente, de las de la ciencia que tradicionalmente nos ha llegado por medio de la escuela. Pero aparte de esta diferencia, es preciso recalcar lo que ya se ha dicho en otra parte: que tales conocimientos han mostrado su funcionalidad en la vida de las mismas.

Una de las tareas de la escuela rural, es traer los conocimientos locales e incorporarlos a los aprendizajes. Con ello contribuiría a un sentimiento de valoración positiva por parte de la comunidad y de los propios escolares, al encontrar en la escuela conocimientos que son parte de su cotidianidad. Para el efecto, debe contribuir a su recopilación y su sistematización.

Niñas y niños de comunidades de Emberá-Wounaan, Ngäbe Buglé y Kuna Yala, Panamá. La coexistencia de pueblos indígenas con otros grupos de población en nuestros países, obliga a la búsqueda de la coherencia entre la responsabilidad de la educación rural y las características culturales de la población escolar.

Fuente: http://servindi.org/actualidad/40778.



Según Abram (2004), la sistematización es muy importante, porque

> Con este concepto se quiere decir que para que funcione la escuela y para que obtenga los contenidos necesarios, hay que recolectar, sistematizar y escribir los saberes de una dada cultura que los ha conservado, acumulado e interpretado hasta la fecha de manera oral. Siempre son agentes especiales, los ancianos, los abuelos, los sacerdotes, los shamanes que detentan saberes específicos. Pero se piensa también en los saberes de los artesanos, de los productores, de los ingenieros y de los doctores, curanderos, herboristas, de las parteras, fregadoras, etc.

Por supuesto que, además de lo ya dicho sobre la concepción nueva de escuela que hay que ir desarrollando, de acuerdo con el marco social y cultural de las comunidades rurales dominicanas y centroamericanas, hay que agregar esta: su función mediadora entre la cultura de la comunidad y los aprendizajes escolares. Esto exige que el ser mismo de la escuela necesita adecuarse a la nueva visión acerca de la realidad y del valor de la cultura local.



Antes, la escuela era considerada como el medio para enseñar a los escolares e, indirectamente, a sus familias y a la comunidad, por ser la única poseedora de la verdad, hoy ese papel ya no tiene fundamento. Antes, en algunos lugares se decía, por ejemplo, que la escuela era "el templo del saber", en el sentido de que sin escuela, no había posibilidad de acceder al conocimiento. Y se decía eso, porque se consideraba la ciencia cultivada en Europa y Estados Unidos, o en algunos de nuestros propios países basada en los métodos de aquélla, como la única ciencia verdadera. Y la escuela se encargaba de trasladarla al resto de la humanidad.

Ideas como la señalada en el recuadro, se ha ido superando, gracias al trabajo de filósofos de la ciencia y científicos, como: Karl Popper, Erwin Schrödinger (Martínez, 1997), Thomas S. Kuhn (1989). Fritjof Capra (2003) o Ilya Prigogine (2007), sólo para mencionar unos pocos. Más conocido en la región iberoamericana es, tal vez, Edgar Morín, con su Teoría de la Complejidad. Todos estos autores, y varios otros, tienen algo en común: la afirmación de que la ciencia tradicional, ha prestado,

> sin duda alguna, muchos servicios al hombre (sic): le ha ayudado a superar mucha pobreza, enfermedades, trabajo deshumanizante y, en general, a alargar su vida. Pero el querer llevar el método científico a todos los campos, ha hecho que, hablando de refracción de ondas luminosas, pigmentación y colores espectrales, la ciencia haya anulado las puestas de sol, los paisajes y los arco iris; que, tratando de ser científicos, los estructuralistas hayan desfigurado la prosa y la poesía; que, analizando computacionalmente el Nuevo Testamento, los estudiosos bíblicos destruyan la fe y la conciencia religiosas (Martínez, 1997).

Las escuelas en las comunidades rurales de nuestros países, a partir de estas ideas, y de la riqueza cultural de las mismas, son espacio propicio para ir desarrollando un verdadero encuentro y una justa complementariedad entre la ciencia tradicional y la ciencia propia de las culturas locales. El diálogo intercultural, o diálogo de contextos, como le llama Fornet-Betancourt (2004), o diálogo de saberes, sería una herramienta para promoverlos, una herramienta que deberá formar parte de la práctica escolar.

¿Cómo hacer esto último? En las siguientes páginas encontraremos una actividad que nos permitirá hacer el ejercicio. Así que, mientras llegamos ahí, maduremos en nuestra mente todo lo que implica ya no atenernos únicamente a los aprendizajes establecidos en el currículo nacional, sino que tengamos que abrirnos a otros universos cognoscitivos. Avancemos, mientras tanto, a otras cuestiones: lo que significa hacer esa vinculación.

2.2. Vinculación de los conocimientos locales con los globales

> El pensar contextual que se quiere y proyecta como un pensar auténtico y comprometido, es un pensar que no piensa solo sino en y con la comunidad… Indica en este contexto la voluntad de un (pensar) con la gente, y no por la gente… de pensar nuestro tiempo con los más afectados, sin ostentación ni refinamientos ni artificios.
>
> (Fornet-Betancourt, 2004)

Vincular los conocimientos propios de las culturas locales a los aprendizajes oficiales, implica algo más que traerlos y trasladarlos a las y los educandos. O incluirlos en los contenidos curriculares, sin coherencia de criterios. Implica, en primer término, "sentir" con la comunidad el valor de lo propio, y asumir el compromiso de trabajar juntos por superar la ubicación subalterna en la que históricamente ha estado todo lo *propio*.

Tampoco implica la simple superposición de información, aunque afirme la procedencia local de parte de ella, o magnifique lo maravilloso que es. Se trata más bien de un esfuerzo, primero, por reconocer que existe toda una estructura de conocimientos y tecnologías locales desarrollados a lo largo del tiempo, desde la vida. Segundo, por explicarnos y comprender sus bases epistemológicas, para contribuir a su reproducción desde la escuela.



El diálogo intercultural, que es por cierto un diálogo intercontextual e intergenérico, debe y puede detectar los vacíos, las ausencias y los silenciamientos en el sistema educativo tradicional. Pero, y en ello precisamente consiste la radicalidad de su visión alternativa, los visualiza como otros puntos de vista sobre el sistema social y epistémico hegemónico… y porque visualiza universos alternativos de saber y de convivencia humana; universos que no se pueden añadir simplemente al orden, occidental y androcéntrico, de la sociedad hegemónica (Fornet-Betancourt, 2004:62)

A ver, revisemos si quedan claras las ideas del párrafo inscrito dentro del recuadro.

El diálogo intercultural que es nuestra herramienta para vincular los conocimientos locales a los globales (estos que el currículo traslada por medio de la escuela), permite evidenciar que la educación tradicional ha invisibilizado los conocimientos propios de las culturas nacionales y locales. Pero lo evidencia, porque antes ha mostrado que existen otros sistemas de conocimiento, los cuales son tan consistentes que sirven incluso como plataforma para emitir juicio sobre la ciencia de la globalidad.

El diálogo intercultural hace algo más que evidenciar una u otra cosa. En sentido positivo, fundamenta también la convicción de que,

> Como mundos alternativos de saber y de convivencia, están en capacidad de ejercitar su derecho a descolonizar las pautas para la educación y la convivencia de la humanidad. Además de… (proponer) un nuevo contrato cultural que, basado en el diálogo, la interacción y el intercambio, sea el punto de partida para la reconstrucción de los programas de educación, pero también, y sobre todo, para la recreación ecuménica de una universalidad… (sostenida) por la práctica de la convivencia y de la paz (y que muestre los múltiples rostros de la humanidad).

Este otro párrafo parece claro, y no amerita comentario adicional. Lo que sí es necesario hacer aquí, es responder a la siguiente pregunta: ¿cómo hacer esto? Entre las muchas respuestas que pudiéramos aportar nosotros mismos, o encontrar con nuestros profesores o en alguna bibliografía a la que tuviéramos acceso, tomamos aquí las siguientes reflexiones, de nuevo de Fornet-Betancourt (2004:63-65). Hemos hecho una ligera adaptación, ya que la orientación primera de Fornet-Betancourt es hacia la filosofía y a la educación superior. Sus ideas, no obstante son aplicables a los distintos niveles de nuestros sistemas educativos, incluyendo la formación inicial docente.



ACTIVIDAD GRUPAL

Leemos el texto y realizamos luego las siguientes actividades:

a. Identificamos las ideas básicas de la propuesta y las subrayamos.

Interculturalizar los conocimientos

De: Fornet-Betancourt, *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*. Pp. 63-65

En un nivel más concreto me permito proponer la idea de discutir el desafío de interculturalizar los… (conocimientos) así como sus formas de aprendizaje y de transmisión. (Y) no sólo como una labor arqueológica de recuperación de memorias silenciadas o colonizadas, sino también en el sentido de un proyecto prospectivo de intercambio e interacción entre tradiciones vivas que reclaman hoy, como sujetos de pleno derecho…, el ejercicio real de su derecho a participar activamente en la decisión sobre los conocimientos heredados, sobre el sentido y uso de esos conocimientos así como también sobre la producción e investigación de los nuevos conocimientos que las instituciones educativas de una sociedad merecidamente mundial, es decir, no colonizada por ningún poder ni saber hegemónico, deben enseñar, transmitir y fomentar. Todo ello, con las siguientes finalidades:

1° Las instituciones… (educativas) dejen de ser centros de occidentalización.

2° El logro del equilibrio epistemológico y social que es necesario en el mundo, para que cada pueblo pueda vivir la convivencia con los otros como práctica de mutua y abierta hechura intercultural.

3° Los alumnos y las alumnas no sean confrontados con el "libro de texto" (…), sino con sus propios contextos y los conocimientos con los que han crecido y de los cuales son depositarios. Esto implica que aprenden contextualmente, pero sobre todo que son parte activa de ese… (trabajo mancomunado) para el aprendizaje de los conocimientos, viejos y nuevos.

4° Mediante el compartir herencias de conocimiento y proyectos de producción de saber…, se pueda reformular interculturalmente el ideal de la educación como formación de la persona humana y el papel de las instituciones educativas en dicho proceso... Y,

5° En consecuencia, los programas de estudio y proyectos de investigación concertados interculturalmente dejen atrás por fin el tramposo paradigma de la "modernización" de pueblos y culturas y se conviertan en lo que, de hecho, debieron haber sido siempre, a saber, un instrumento al servicio de la humanización universalizante o cosmificante de los seres humanos.

b. Contrastamos las ideas básicas con aspectos de la realidad de las comunidades rurales de nuestro país.

c. Comentamos si las finalidades de la propuesta de interculturalizar los conocimientos, recoge las aspiraciones de nuestros pueblos, particularmente de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

d. Derivamos de la propuesta acciones concretas que podemos promover desde nuestro centro de formación.

La EIB hace realidad lo que la pedagogía actual llama ´pertinencia´. Su currículo surge de la comunidad y toma la lengua y culturas locales como eje de su enseñanza/aprendizaje. Tratándose de comunidades rurales, el aprendizaje, como la socialización primaria, se dan de modo práctico, de ´ensayo y error´, fomentados por la inserción temprana en el trabajo familiar. La EIB tiende, por lo tanto, a la enseñanza de contenidos, saberes y conocimientos prácticos y aumenta así las oportunidades de los niños a negociar su futuro. 14

3. ¿Qué tipo de docentes necesitamos?

> La formación de los profesionales que participan en los programas de desarrollo rural (…) en los países latinoamericanos se encuentra inmersa en una serie de complejidades y contrariedades. como formadores de una sociedad, reproducen sin pausa e inconscientemente, en su mayoría, los saberes modernos deudores de la cultura occidental.
>
> (Jesús Núñez R., 2004)

El rol docente en el desarrollo humano integral y sostenible de las comunidades rurales, será siempre una cuestión de primera importancia, aunque en muchos casos a los tomadores de decisiones en nuestros sistemas educativos no pareciera preocuparles mucho. Seguramente porque confían en que las instituciones formadoras de los formadores (universidades o escuelas normales), con base en las orientaciones establecidas, estarán cumpliendo con su cometido a cabalidad.

Es probable que lo estén haciendo. Que estén cumpliendo con los estándares establecidos. Pero, ¿responden tales estándares a las múltiples necesidades educativas que plantean los distintos sectores nacionales, como el caso de las comunidades rurales? ¿Toma en cuenta la formación inicial docente en nuestros países, el desafío que para la escuela representan las aspiraciones de las comunidades rurales por construir participativamente un futuro más humano?

No es improbable que en nuestros países ocurra también lo que Núñez (2004) advierte. Que durante el proceso de formación académica,

> el futuro docente es "educado" con base a diseños curriculares referidos a la enseñanza de asignaturas bajo marcos referenciales disciplinarios, particularizados y atomizados que pretenden seguir colonizando las mentes y las acciones de los habitantes de las localidades intervenidas.

3.1. El ser docente: una revisión epistemológica

Por lo dicho en los últimos párrafos, como futuros docentes o como docentes ya en servicio, necesitamos hacer un ejercicio de autocrítica. Revisar las bases epistemológicas y las orientaciones ideológicas de nuestra formación. Y el tipo de vínculos que la pedagogía que aprendemos tiene con otras ciencias, además de las psicológicas. Si la antropología, si la sociología, si la política, si la filosofía (la latinoamericana, además de la aristotélica o la platónica), si la psicología cultural, si

la teología incluso… en fin, cómo asumimos el instrumental teórico y metodológico para profundizar realmente nuestro conocimiento de la realidad verdaderamente real de los seres humanos que viven y mueren en una cotidianidad marcada por las carencias, las desigualdades y las exclusiones en las comunidades rurales.

Porque esa es la idea, ¿o no? O ¿para qué nos hemos hecho maestras y maestros? ¿Para hacernos creadores, al estilo martiano? Si es así, lo más coherente puede dejarse guiar por la visión de Dussel. Es decir: abriéndose a los otros, a sus estudiantes primero, a los otros sujetos de la comunidad, después, el docente finalmente puede cumplir su verdadera función: ser el profeta que anuncia el camino al futuro justo.

A raíz de estos pensamientos, no nos referiremos a lo obvio. Es decir, no insistiremos en que el docente rural conozca el currículo nacional, que sepa elaborar bien un plan docente, que pueda utilizar los materiales educativos con los cuales dispone, que tenga una metodología que le permita mantener la atención de las niñas y los niños… En fin, cosas estas de las que se ocupan los centros de formación y que, con seguridad, saben hacer bien.

Los contextos donde los docentes rurales ejercen su acción laboral, exhiben una gran riqueza acumulada en las sabidurías de los pueblos que son ignoradas por los entes involucrados en las distintas intervenciones (Núñez, 2004). Entre tales, obviamente, se encuentran las y los docentes, cuando no su formación no está vinculada con la realidad.

Más bien, se trata de:

a. Pensar en el ser docente, y actuar sobre el ser docente, en primer término, pero siempre en referencia a la realidad natural, social, histórica, económica y antropológica (cultural) del mundo (el inmediato) en el cual vivimos.
b. Asumir con coraje la vocación profética, en el sentido de estar en capacidad de "hablar-delante" de sus estudiantes, un hablar que requiere de conocimiento de la realidad, apropiación de dicha realidad y compromiso por transformarla en función del vivir bien para todas y todos, especialmente para los excluidos de la sociedad y de la historia. No hay otro modo de ser responsable consigo mismo y con los demás
c. Desde esta perspectiva, dar a los distintos componentes del hacer docente un nuevo significado y una orientación que sirva a las personas para reforzar su capacidad de construir mejores condiciones de vida. Es decir, contenidos, metodologías, instrumentos de evaluación, planes, actividades extra-aula, materiales educativos, el currículo nacional mismo, encaminados en esa dirección.
d. La planificación curricular local sería una herramienta inmediata. Siempre que se guíe desde la visión del Proyecto Educativo Comunitario, del cual formará parte esencial.

La formación de los docentes que "enseñan" en las escuelas rurales… dificulta las posibilidades de comprender e interpretar las cosmovisiones holísticas de las comunidades rurales. Es bien difícil entonces, desde los estancos de los conocimientos compartimentados de la ciencia moderna aprovechar la riqueza de sabidurías locales que no pueden ser medidas, validadas, objetivadas y generalizadas como lo exige la ciencia positivista, todavía hegemónica en el pensar y actuar de la ciencia (Núñez, 2004).



Corriendo hacia el futuro. Sería un buen epígrafe para esta imagen que muestra a un grupo de niñas y niños que podrían ser de cualquiera de nuestros países. En realidad, parte de su esperanza descansa en el compromiso que los educadores podemos asumir con el futuro de ellos, y el futuro mismo de la región.

Fuente: getfreshwebdesigns.com

3.2. Ser docente y pedagógica

Ser docente y pedagógica son dos elementos invariables del hecho educativo. El ser del docente marcará indefectiblemente su práctica, de modo que los alcances, la efectividad y la coherencia de ésta, estarán determinadas por la apertura, la calidad y la responsabilidad (en cuanto capacidad para responder) de aquél.

Con esta afirmación finalizaremos esta unidad. Y lo haremos con algunas reflexiones sobre ella, a partir de las citas de dos pensadores, uno latinoamericano y otro europeo, relacionadas precisamente con los dos factores mencionados: ser y hacer docentes. Podemos realizar esta actividad de manera grupal o individual, a discreción de nuestros respectivos grupos o de nuestros profesores.

a. Leemos los siguientes párrafos, y luego procederemos según se indica.

Interacción entre educar y aprender

De: Paulo Freire, *Pedagogía de la Autonomía.*

La educación basada en la interacción entre educar y aprender requiere seguir los siguientes pasos: observa un rigor metodológico; desarrolla la investigación; respeta y asume el conocimiento particular de cada estudiante; ejercita el pensamiento crítico; respeta la ética y la estética; hace lo que dice y se arriesga aceptando lo nuevo, al tiempo que rechaza cualquier forma de discriminación; reflexiona críticamente acerca de las practicas educacionales; asume su identidad cultural.

De receptores a fuentes de conocimientos

De: Fornet-Betancourt, *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural.*

Desde su condición antropológica, los alumnos y las alumnas, sus contextos y tradiciones correspondientes hacen de ellos fuentes de conocimientos, y no simples receptores de saber.

b. Anotamos las similitudes entre los dos pensamientos.

c. Derivamos CINCO consecuencias del para nuestra formación como futuros docentes.

d. Formulamos colectivamente una propuesta de cómo convertir dichas consecuencias en acciones concretas para enriquecer nuestra formación y nuestra futura labor con estudiantes de preprimaria y primaria o básica en comunidades rurales.

e. Para realizar esta actividad, debemos tener como referentes lo aprendido a lo largo de la obra, así como los datos contenidos en los párrafos que siguen.

Volviendo a Abadzi (2008:93), es preciso tomar en cuenta que

> Para muchos niños, la educación en otro idioma es más difícil que lo esperado. Los déficits en el desarrollo del idioma nativo que son comunes entre los que viven en situación de pobreza pueden inhibir la rápida adquisición de un segundo idioma. La instrucción en la lengua materna es un prerrequisito, si se quiere que se logre Educación para todos.

Por esta razón, eminentemente pedagógica, y por otras, es que organizaciones de los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como otras de la sociedad civil, han insistido en la necesidad de implementar o fortalecer la educación intercultural bilingüe o educación bilingüe intercultural, especialmente en comunidades con población indígena. Cómo podemos generalizar esta modalidad, desde la formación inicial docente, sigue siendo parte de la agenda política pendiente en los países de la región.

Por otra parte, en América Latina, lo mismo que en algunos países de la región, existen experiencias de educación específicamente para niños indígenas, organizada por las mismas comunidades. Como observa Abram (2004),

> estas experiencias reciben diferentes nombres, de Escuela Maya en Guatemala hasta Educación Aborigen en Argentina. Los ancianos, los sabios y los líderes tienen un papel preponderante en este modelo educativo. Es el esfuerzo de organizar una educación conforme a la cosmovisión y a la tradición cultural propia. Pone de relieve la espiritualidad y los valores tradicionales, da mucha importancia al idioma y a los saberes tradicionales y mantiene vínculos fuertes con el medio ecológico.

A esto hay que agregar que, en las comunidades rurales en general, así como en comunidades indígenas,

> el aprendizaje sigue también caminos colectivos (como lo es también la realidad social). La individualización del niño como sujeto del aprendizaje, como se da en la escuela tradicional, no cubre toda la realidad. Parece que hay procesos que se dan siguiendo pautas diferentes, donde el individuo no se distingue de la comunidad y donde lo colectivo es el sujeto único (Abram, 2004).

Una mirada hacia el futuro…

El documento de presentación del Informe de Desarrollo Humano 2004, del PNUD (Bruselas, julio 15 de 2004), sale al paso a una de las preocupaciones manifestadas por muchos gobiernos frente a las acciones que promueven el respeto, la valoración positiva y la promoción de la diversidad cultural. Esto es, el temor de la balcanización de las naciones, con el fortalecimiento de las identidades étnicas y culturales.

Dice al respecto el PNUD:

> "Los países no tienen que elegir entre la unidad nacional y la diversidad cultural. Las personas pueden y de hecho tienen múltiples identidades complementarias: etnia, lengua, religión y raza (sic), al igual que ciudadanía. La identidad tampoco es una dinámica excluyente, pues no es necesario elegir entre la unidad del Estado y el reconocimiento de las diferencias culturales".

Este es un principio que sirve también a la escuela ubicada en comunidades rurales, porque, para responder con seriedad a las implicaciones de la diversidad cultural de dichas comunidades, encuentra suficientes razones en los mismos procesos pedagógicos. La neurociencia cognitiva, por ejemplo, aporta razones más que válidas para asumir el multilingüismo de la población de la región como un desafío, y adoptar modalidades educativas bilingües para facilitar los aprendizajes. Lo mismo que acciones concretas de asistencia económica y alimentaria que, aunque paliativos que deben dar paso a programas de desarrollo autosostenible de las familias, resuelven dificultades de matriculación, asistencia y permanencia en la escuela.

Pero no puede obviar su compromiso ético. Frente a las desigualdades sociales que padecen gruesos sectores de la población en nuestros países, situación éticamente censurable, la escuela rural está llamada participar junto con las comunidades en la construcción de condiciones de vida, de acuerdo con paradigmas de desarrollo humano, integral y sostenible.

Para eso debe trascender las paredes institucionales. Revisando su ser y sus funciones desde la óptica de algunas de las ciencias sociales, como la sociología, las ciencias políticas, la antropología y la filosofía, especialmente desde su enfoque latinoamericano. Con ello, podrá dar lugar a una pedagógica pertinente y responsable.

La formación docente, en sus modalidades inicial y continua, sigue siendo fundamental para promover esta visión. Para ello, debe asumir su condición de espacio catalizador (como "fermento") de visiones, de utopías, y de las distintas rutas y experiencias en los procesos de construcción de la unidad en la diversidad, desde la educación, en República Dominicana, en Centroamérica, en América Latina… en el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abadzi, Helen, (2008). *Aprendizaje Eficaz y Pobreza: Ideas desde las Fronteras de la Neurociencia Cognitiva.* Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Hernández.

Abram, Matthias L., (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina,* (Borrador preliminar). Washington, DC: BID.

Bazán, Domingo, (2002). "Pedagogía social y pedagogía crítica: nexos y fundamentos básicos". En: Paulo *Freire: Revista de Pedagogía Critica.* Año 1, No 1.

Capra, Fritjof, (2003). *Las conexiones ocultas.* Barcelona: Editorial Anagrama, S. A.

Castro-Gómez, Santiago, 2005. *La Poscolonialidad Explicada a los Niños.* Colombia: Editorial Universidad del Cauca / Instituto Pensar, Universidad Javeriana.

CECC, (2000). *Historia del Istmo Centroamericano,* Tomo II. Querétaro, México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos,

Civís i Zaragoza, Mireia, Riera Romaní, Jordi, Longás Mayayo, Jordi, (2009). "Proyectos Educativos Comunitarios: Propuesta Teórico-Práctica y Análisis de Experiencias". Revista *Educación y Diversidad,* No. 3 (2009). Pp. 231-248. Disponible en: www.grupo-edi.com/descargar_anuario.php?id=41.

Cole, Michael, (2003). *Psicología cultural.* Segunda Edición. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Cornejo Chávez, Rodrigo, 2003. *El trabajo docente en la institución escolar: la apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales.* Seminario "Análisis Institucional", Programa de Doctorado en Psicología. Chile: Universidad de Chile.

Cubero Pérez, Mercedes y Santamaría Santigosa, Andrés, (2003). "Psicología cultural: una aproximación conceptual e histórica al encuentro entre mente y cultura", En *Avances en Psicología Latinoamericana,* Año/Vol 23. Bogotá, Colombia: Fundación para el Avance de la Psicología. Pp. 15-31.

De La Mata, Manuel L. y Ramírez, Juan Daniel, (1989). Cultura y procesos cognitivos: hacia una psicología cultural. En: Infancia y Aprendizaje, No. 46. pp. 49-70. La Rioja, España: UR. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/listaarticulos?tipo_busqueda=ANUALIDAD&revista_busqueda=702&clave_busqueda=1989

De Sousa Santos, Boaventura, (2003). *Crítica de la Razón Indolente: Contra el Desperdicio de la Experiencia. Volumen I. Para un nuevo Sentido Común: la Ciencia, el Derecho y la Política en la Transición Paradigmática.* Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.

Dussel, Enrique, (1980). *La Pedagógica Latinoamericana*. Disponible en: http://enriquedussel.com/libros.html.

Fericgla, Josep Mª, (2000). *Cultura y emociones. Manifiesto por una Antropología de las emociones*. Conferencia inaugural del III Seminario sobre Estados Modificados de la Consciencia y Cultura, Universidad de Caldas, Manizales (Colombia), agosto de 2000. Disponible en: http://www.etnopsico.org.

Fornet-Betancourt, Raúl, (2004). *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural*. Conferencia presentada en el "Encuentro internacional sobre la interculturalidad" organizado por la Fundación CIDOB, de Barcelona, en Barcelona, noviembre del 2001. Aachen: CONCORDIA-Reihe Monographien

Freire, Paulo, (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra, S.A.

Guitart, Moisés Esteban, (2008). "Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas". *Fundamentos en Humanidades,* Año IX, Número II. Argentina: Universidad Nacional de San Luis. Pp. 7/23

Kuhn, Thomas S., (1989). *¿Qué son las revoluciones científicas?, y otros ensayos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

López, Néstor, Coord. (2011). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2011: la educación de los pueblos indígenas y afrodescendientes*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la educación, IIPE-Unesco.

MINEDUC, (2009a). *Manual para la elaboración y presentación del Proyecto Educativo Institucional -PEI- del Sector Oficial*. Guatemala: MINEDUC/DIGEACE.

MINEDUC, (2009b). *Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural*. Guatemala: MINEDUC/Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural.

Prigogine, Ilya, 2007. *Ciencia y Azar*. Lisboa: Edição Guinefort.

Isabel Román, Jorge Vargas Cullell, Miguel y Gutiérrez Saxe. Estado de la Educación, Costa Rica. Capítulo 1, Sinopsis.

Vendrell Ferré, Joan, (1997). "Educación sin antropología: el caso de los temas transversales en España". Revista *ANTROPOlógicas,* No. 1.

Zemelmann, Hugo, 1992. *Los horizontes de la razón, Tomo I: Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Editorial Anthropos, México: El Colegio de México, A.C.

Este libro se terminó de escribir y editar
en el mes de junio del 2012, siendo
colocado en el portal www.ceducar.info
de la CECC/SICA en el mes de
julio del mismo año.
Tel.: (506) 2283-7719
San José, Costa Rica



Lu'K'at Pedro Us Soc
Maya k'iche', Educador y Teólogo.

Desde 1998 se ha venido desempeñando como especialista en educación multicultural, intercultural y multilingüe en dependencias del Ministerio de Educación de su país, Guatemala. Director General de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, DIGEBI, así como Asesor del Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural (2004-2009). Fue también miembro del equipo de elaboración del Currículo Nacional para la Educación Básica, y asesor del PRONEEAAH, Secretaría de Educación de Honduras.

Cuenta además con amplia experiencia como docente en diferentes niveles del sistema educativo, así como en educación superior. Como conferenciante sobre temas de educación, multiculturalidad e interculturalidad en distintos eventos dentro y fuera de Guatemala. Y, como autor de artículos y libros sobre interculturalidad, educación, teología y filosofía, publicados en Guatemala y otros países. En esta línea, este es el cuarto título que elabora para la CECC/SICA, en el marco del proyecto de apoyo a la formación inicial docente en Centroamérica y República Dominicana.

América Latina está lejos de constituir una región económica, social y culturalmente uniforme. Internamente, es un conjunto sumamente heterogéneo e inequitativo. En el caso de la República Dominicana y los países de la América Central, por ejemplo, la población rural representa todavía una proporción por encima del 40% de su población total. Las áreas rurales de la región, muestran muchas particularidades. Pero también similitudes, como el hecho de que albergan a las poblaciones más pobres y, en muchos casos, a los pueblos originarios. Esta última característica tiene múltiples implicancias para los distintos sujetos políticos, sociales y culturales. En educación, significan serias limitaciones, con múltiples y graves efectos negativos. La formación docente es clave para afrontar y contribuir a la solución de las mismas desde la educación.

Con ese propósito se escribe este libro. Para facilitar información, reflexiones y actividades que permitan a las y los nuevos docentes comprender la realidad de las zonas rurales en la región, especialmente su diversidad cultural, y el valor de la cultura como base del capital social con que dichas zonas cuentan. Asimismo, desarrollar sus habilidades para el análisis crítico y la propuesta de vías pertinentes para contribuir a la transformación de dicha realidad desde la escuela.